



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Paula Cristina Alves de Araújo

**Avaliação do desempenho docente
na perspetiva dos professores avaliadores**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Assunção Flores

outubro de 2011

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que para tal se compromete.

Agradecimentos

O caminho faz-se caminhando e com este espírito fiz este percurso. Depois de partir tinha que chegar. Cheguei finalmente ao fim deste trabalho do qual me orgulho porque foi construído por mim com a colaboração de muitos, em particular do António que comigo iniciou este percurso.

Também à minha orientadora, Professora Maria Assunção Flores, por me guiar no caminho certo com rigor e profissionalismo, por me incentivar nos momentos mais difíceis e também por me dar liberdade e a autonomia necessária na construção deste trabalho.

É altura de agradecer a disponibilidade de todos os docentes que participaram neste estudo de coração aberto. Sem a sua participação este trabalho não teria sido possível.

À minha mãe que já não estando presente, me inspirou nos momentos difíceis. Sei que me apoiaria, como sempre o fez em todos os meus projetos. Sei que estive aqui também. Ao meu pai, que na sua simplicidade não compreendeu os meus motivos, mas sempre se orgulhou de mim.

Aos meus filhos, Duarte e Gonçalo, pelos momentos em que não estive tão presente. Que este meu esforço e persistência lhes sirva de inspiração para enfrentar o futuro e trabalhar para o seu sucesso com afinco.

Ao meu marido, Mário, que aceitou este projeto e à sua maneira me compreendeu.

A todos aqueles que me apoiaram e me incentivaram um agradecimento especial.

Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores
Paula Cristina Alves de Araújo
Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação
Universidade do Minho, outubro de 2011

Resumo

As perceções dos professores sobre a política educativa são vitais para compreender o sucesso ou fracasso da sua implementação. O objetivo deste estudo é descrever o que os professores pensam sobre o novo modelo de avaliação de desempenho docente e os novos padrões de desempenho.

Tendo isto presente, foi traduzida e adaptada à realidade portuguesa uma escala já usada por Tuytens e Devos na Bélgica. Este estudo auscultou os professores avaliadores ($n = 173$) no sentido de conhecer as suas perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e de identificar as suas opiniões sobre a sua implementação.

De um modo geral, os resultados deste estudo indicam que os professores veem a avaliação de desempenho docente como uma medida necessária; no entanto, gostariam de ter tido um papel mais ativo em todo o processo de implementação. A participação dos professores desde o início do processo é crucial para um modelo de avaliação de desempenho de qualidade porque, deste modo, o modelo será respeitado, aceite e bem sucedido.

A existência de padrões de desempenho nacionais que tornem claro o que é esperado dos professores é também positiva, desde que os mesmos não sejam impostos, mas antes discutidos e partilhados. Já no que diz respeito aos efeitos, a perceção dos professores é negativa. Não há efeitos positivos nem para a escola, nem para o desempenho docente.

Parece claro, neste estudo, que uma maior participação na mudança desde a sua conceção, implementação e monitorização teriam tornado este modelo mais claro, mais prático e mais eficaz.

Avaliação do desempenho docente na perspectiva dos professores avaliadores
Paula Cristina Alves de Araújo
Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação
Universidade do Minho, outubro de 2011

Abstract

Teacher's perception of the educational policy is vital to understand the success or failure of the policy's implementation. The purpose of this study is to describe what teachers think about the new policy of teachers' evaluation and the new standards of teachers' performance.

Having this in mind, a scale, used by Tuytens and Devos in Belgium, was translated and adapted to the Portuguese reality. The survey was addressed to Portuguese teachers who had to evaluate other teachers within the same school aiming to know their perception on the new teacher evaluation policy and identify their opinions about its implementation.

Generally speaking the research results indicate that teachers identify this new policy on teacher evaluation as needed however they would like to have had a more active role in the whole process of implementation. Teacher participation in the whole process is crucial for a teacher evaluation policy of quality because then it will be respected, accepted and successful.

The existence of job descriptions which make clear what is expected from them is also positive, if discussed and shared and not top-down imposed. As for the effects, teachers perceive them as negative. There are no positive effects, neither for the school nor for teacher's performance.

It seems clear, in this study, that a greater involvement in the reform since its conception, implementation and monitoring would have made this policy clearer, more practical and really effective.

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.” (Hadj, 1995:32)

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: ABORDAGENS TEÓRICAS E ENQUADRAMENTO LEGAL.....	5
1. Para uma conceptualização da avaliação de professores.....	5
1.1. O conceito de avaliação.....	7
1.2. Os propósitos da avaliação.....	9
1.3. Os modelos de avaliação	12
1.4. O objeto e os instrumentos de avaliação	14
1.5. Condições para um sistema de avaliação de professores de qualidade	18
2. Enquadramento legal da avaliação de desempenho docente em Portugal.....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. A problemática do estudo	29
2.2. Os objetivos.....	29
2.3. Os procedimentos e o método de recolha	30
2.4. Os participantes	32
2.5. Procedimentos e técnicas de análise dos dados	36
2.6. Limitações do estudo.....	38
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS	39
3.1. A utilidade da ADD	39
3.2. Os padrões de desempenho.....	48
3.3. Os efeitos da Avaliação de Desempenho Docente	52
3.4. O processo de implementação.....	55
3.5. Sugestões de melhoria	59

CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	77
ANEXOS	79
Anexo I – Pedido de autorização	81
Anexo II - Protocolo da aplicação do inquérito por questionário	85
Anexo III - Inquérito por questionário.....	89
Anexo IV – Respostas das questões abertas.....	97
Questão 2.....	98
Questão 3.....	111
Questão 4 a.....	123
Questão 4 b.....	130
Questão 5.....	143
Questão 6.....	155

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género	33
Gráfico 2- Faixa etária	33
Gráfico 3- Tempo de serviço total.....	33
Gráfico 4- Tempo de serviço na escola.....	34
Gráfico 5- Nível de ensino	34
Gráfico 6- Habilitações.....	34
Gráfico 7- Situação profissional	35
Gráfico 8- Destacamento.....	35
Gráfico 9- Cargos.....	35
Gráfico 10- Observação de aulas	36
Gráfico 11- Q1 – A avaliação de desempenho para os professores do quadro é útil.	40
Gráfico 12- Q1 - A avaliação de desempenho para os professores contratados é útil.	40
Gráfico 13- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais são úteis	48
Gráfico 14- Q1 – A contextualização dos padrões de desempenho nacionais deve ser feita com a consulta aos professores.....	48
Gráfico 15- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a ADD	49
Gráfico 16- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais são uma política construtiva e positiva no quadro da avaliação de desempenho.....	49
Gráfico 17- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais tornam claro o que é esperado dos professores.....	50
Gráfico 18- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para identificar professores que não trabalham bem.	52
Gráfico 19- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para melhorar o desempenho dos professores, quando necessário, e para os apoiar.	53
Gráfico 20- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para orientar o desenvolvimento profissional dos professores.....	53
Gráfico 21- Q1 – A avaliação de desempenho tende a causar tensões / conflitos entre os professores.....	54

Gráfico 22- Q1 – A avaliação de desempenho implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas.....	54
Gráfico 23- Q1 – Na minha escola os padrões de desempenho nacionais foram objeto de discussão e análise.....	56
Gráfico 24- Q1 – Na minha escola existem instrumentos adequados para avaliar o desempenho docente.....	57
Gráfico 25- Q1 – Na minha escola, os instrumentos de avaliação são adequados às funções / tarefas dos professores.....	57
Gráfico 26- Q1 – Na minha escola, os avaliadores possuem competência e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação de desempenho.....	58
Gráfico 27- Q1 – O nosso Diretor tem conhecimentos e competências adequados para levar a cabo a avaliação de desempenho docente.	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Modelos baseados no critério	13
Quadro 2- Modelos baseados no método	13
Quadro 3 - Padrões de desempenho nacionais.....	15
Quadro 4 - Domínios de competências (quadro comparativo)	16
Quadro 5 - Aspetos Positivos da ADD.....	41
Quadro 6- Aspetos negativos da ADD	42
Quadro 7- Visão dos professores sobre os padrões desempenho.....	50
Quadro 8- O processo de implementação	55
Quadro 9- Sugestões de melhoria	60
Quadro 10- Outros comentários sobre a ADD.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ME – Ministério da Educação

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho

PDN – Padrões de Desempenho Nacionais

Q - Questionário

INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho tem sido uma questão polémica ao longo de vários anos, em particular durante os últimos quatro, no contexto português pelas implicações que ela encerrou.

A evolução cultural, económica e política, aliada à complexidade da nossa sociedade e as suas exigências relativamente à educação, aumentam a pressão no sentido da mudança e a avaliação docente torna-se inevitavelmente um tema atual.

Assiste-se à mudança da escola humanista e assente em propósitos emancipatórios para uma escola performativa e centrada nos resultados (Machado, 2011). O poder político responsabiliza os professores pela desacreditação do sistema educativo, pelo que estes vão ter que prestar contas. Os docentes manifestam-se relativamente a esta prestação de contas. Mas, a contestação e a resistência dos professores ao novo sistema de avaliação de desempenho deve-se, em grande parte, à falta de envolvimento e trabalho colaborativo das várias partes envolvidas.

Quando as decisões são tomadas baseadas nos interesses, nas políticas e nas agendas governamentais o conflito é expectável. Os principais atores, os professores, não foram chamados à construção do processo. Tal como numa típica avaliação burocrática em que tudo vem de cima, “top down”, o processo é hierarquizado. Como refere Day (1993:97) vive-se “nas escolas um clima de mudança legislada” e não de “mudança negociada”. Há ainda outro fator a ter em conta, a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores. Esta transição abrupta encontra escolas com processos de avaliação incipientes e práticas de colaboração pouco consolidadas (Machado, 2011).

Esta urgência em mostrar publicamente que o Estado se preocupa com os resultados escolares e com a qualidade da educação em Portugal levou a um novo modelo de avaliação de professores baseado em conceitos de *accountability*. As medidas políticas inscrevem-se numa lógica performativa e gerencialista, preocupada em “elevar os padrões de ensino e os resultados dos alunos” (Alves e Flores, 2010:7).

No entanto, se, por um lado, avaliar é importante para compreender e melhorar uma realidade, por outro ela

“não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) e, ainda, se não se aliarem à avaliação políticas e medidas que a complementem e potenciem” (Flores, 2010:7)

No caso do Chile¹, Avalos (2010) descreve o processo de construção e de implementação como sendo longo e gradual. Incluiu consultas nacionais aos docentes onde foram debatidos

“(a)os propósitos do sistema e as consequências dos resultados da avaliação para o docente; (b) o processo, em termos de quem seriam os avaliadores e sobre que tipo de evidência emitiriam os seus juízos; e, por último, (c) os critérios ou padrões que acabariam por reger a avaliação dos professores avaliados” (Avalos, 2010:49).

A eficácia e o sucesso da implementação de uma medida política dependem, de facto, em grande parte da negociação, da compreensão e trabalho colaborativo no sentido da melhoria do desempenho docente.

“A participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso” (Lima, 2002, p.20).

Uma vez que os professores permanecem numa escola durante muito tempo e moldam as normas legisladas, o papel dos professores nas mudanças da organização deve ser tida em conta.

As perceções dos professores sobre as novas medidas políticas poderão ajudar os legisladores e os diretores a analisar os problemas que os professores preveem em função dos contextos e as possíveis soluções para os problemas. É importante conhecer o que os professores sentem e pensam sobre as medidas políticas e saber de que forma a sua identidade e profissionalismo podem vir a ser afetados pelas mesmas.

Contudo, este quadro marcado pela urgência parece comprometer a sua interiorização e apropriação pelos agentes e a sua posterior adequação nos contextos. A perceção dos professores sobre as medidas políticas é, assim, vital para compreender o sucesso ou insucesso da sua implementação. Harris afirmava que nenhuma inovação

¹ A comparação com o modelo de avaliação do Chile foi várias feita neste período de tempo.

pode ser assimilada, sem que o seu sentido seja partilhado (Harris, 1979:121, in Fullan, 1991:31).

Com a entrada em vigor de um novo normativo em finais de junho de 2010, e a divulgação dos padrões de desempenho docente em outubro do mesmo ano, importa clarificar as perceções dos professores avaliadores sobre a avaliação de desempenho docente (ADD).

Esta transição abrupta e a ausência manifesta de estudos sobre esta temática constituem a principal motivação para o desenvolvimento deste estudo.

É, assim, propósito deste estudo conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de ADD e identificar as suas opiniões sobre o seu processo de implementação. Para tal foi traduzida e adaptada ao contexto português, uma escala construída e validada na Bélgica, por Tuytens e Devos (2009). O inquérito é constituído por dois eixos de análise: dados pessoais e profissionais dos inquiridos e recolha de opiniões sobre a ADD. No sentido de recolher dados fidedignos, o inquérito distribui-se por perguntas fechadas e abertas, o que permitiu a complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos. Os dados foram recolhidos em fevereiro e março deste ano.

Esta tese estrutura-se em torno de três capítulos e no sentido de contextualizar este trabalho explora-se, no Capítulo I, o que a literatura apresenta sobre a avaliação, definindo o seu conceito, os seus propósitos, os modelos, o seu objeto e os instrumentos utilizados. Atendendo às várias mudanças nos últimos anos no que concerne a ADD, considerou-se pertinente refletir sobre os processos de mudança, tendo por base a perspetiva de Fullan (1991). Neste capítulo procede-se, também, a uma abordagem geral sobre a avaliação, em particular a ADD, e faz-se um enquadramento legal incidindo no período compreendido entre 2007 e a atualidade, no contexto português.

No capítulo II explicitam-se e justificam-se as opções metodológicas e o instrumento de recolha de dados adotado. Caracteriza-se ainda o contexto e os participantes no estudo, e identificam-se as suas limitações.

No capítulo III faz-se a apresentação e análise dos dados recolhidos no estudo e tecem-se algumas considerações sobre os resultados obtidos, com base nas seguintes categorias de análise: a utilidade da ADD, os padrões de desempenho, os efeitos da ADD e o processo de implementação.

No final apresentam-se as conclusões do estudo, as quais são interpretadas à luz do quadro teórico que serviu de base a este trabalho.

A tese inclui ainda um conjunto de anexos que complementam os dados referidos no corpo do texto.

CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: ABORDAGENS TEÓRICAS E ENQUADRAMENTO LEGAL

1. Para uma conceptualização da avaliação de professores

A escola como organização tornou-se recentemente objeto de estudo privilegiado nas Ciências da Educação em Portugal e em muitos outros países. Este interesse incide na escola como organização e nas decisões políticas que lhe dizem respeito. Sendo a escola uma instituição social imprescindível e cada vez mais valorizada, torna-se imperioso avaliar não só a instituição, mas também aqueles que nela trabalham. A avaliação surge, assim, como forma de *accountability* e como forma de legitimar as políticas educativas. Na verdade, vivemos hoje sobre o domínio do “Estado-avaliador” que “vem transformando a avaliação num instrumento de governação e numa técnica de gestão.” (Lima, 2010, p.5).

As mudanças sociais, culturais, económicas e políticas das últimas décadas foram tendo repercussões sérias em várias áreas e a educação não ficou imune. Estrela (2001) refere algumas das mudanças ocorridas em Portugal: a democracia, o fim da guerra colonial, a união europeia, a emigração e imigração, a abertura à sociedade de informação e à globalização.

As escolas e os professores são, hoje, confrontados com desafios diários e mudanças constantes na função docente. Estrela (2001) identifica algumas mudanças: a avaliação dos alunos, os apoios pedagógicos, os currículos alternativos, a gestão flexível do currículo, a criação do estudo acompanhado e das atividades de apoio acrescido.

A função docente, anteriormente restrita à sala de aula, alargou-se e continua a alargar-se a outras áreas. O conceito de profissionalismo evoluiu progressivamente. Hoje

“O ideal de serviço passou progressivamente a extravasar a sala de aula e a relação direta dos professores com os seus alunos e colegas para se alargar à escola, a todos os parceiros educativos, à comunidade envolvente, requerendo o confronto entre a teoria e prática e o desejo de formação contínua.” (Estrela, 2001:129)

Parece relativamente difícil falar de profissionalismo docente sem tentar compreender o trabalho docente ou sem ter em consideração o seu contexto. A influência dos *media* na educação dos alunos, o desenvolvimento das tecnologias da informação mudaram o conceito de escola. Hoje, aprende-se dentro da sala de aula e fora dela e o professor tem de se adaptar a estes novos desafios.

Fala-se, hoje, de desqualificação docente e de reprofissionalização dos docentes (Estrela, 2001). Se, por um lado, os professores têm menos poder de decisão e dependem mais dos resultados dos seus alunos, por outro, há autores que consideram que a profissão docente está a ser reprofissionalizada devido à complexidade das suas tarefas: professor, Diretor de Turma ou Curso, Coordenador de Departamento ou de várias outras equipas, como Sala de Estudo, Desporto Escolar. Na verdade, “o trabalho dos professores encerra, cada vez mais dilemas e paradoxos, também eles reflexos dos desafios, problemas e mudanças, que se operam no sistema educativo” (Alves e Flores, 2010:8).

Num estudo realizado por Flores, Day e Viana (2007), quando questionados sobre quais as dimensões do seu profissionalismo que estavam a ser ameaçadas, a maioria dos professores referiu o juízo discricionário, os propósitos morais e sociais, a dedicação e a atenção aos alunos.

Se a opinião que a sociedade tem dos professores é importante, a forma como os professores veem a sua profissão e a si próprios enquanto profissionais também inspira uma determinada visão da profissão docente.

“Que entendimento(s) têm os professores de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade? Como se veem e como veem os contextos de mudança em que trabalham? Como definem o seu profissionalismo docente face ao enquadramento político, social e cultural em que se inscreve o ensino e às mudanças que têm sido introduzidas? (...) estas questões são fundamentais para compreender o modo como os professores vivem a mudança no seu quotidiano profissional, sobretudo quando ela implica alterações profundas no estatuto da carreira docente e na avaliação do desempenho docente (...)” (Flores, 2009:240)

Coloca-se, pois, a questão: qual a urgência em avaliar professores? Será para uma gestão administrativa das carreiras, para o desenvolvimento pessoal e profissional, para uma melhor utilização dos recursos humanos? (Hadji, 1995)

1.1. O conceito de avaliação

A avaliação é um conceito plural no sentido em que é um processo que tende à redução da subjetividade. O ser humano faz constantemente juízos de valor sobre tudo e todos, faz parte da sua natureza, mas estes juízos de valor são da ordem do pessoal, do subjetivo. Só quando se decide com base num juízo de valor implicando um processo de recolha de dados, se está verdadeiramente a avaliar.

Ferreira (2007) acrescenta que o conceito e o significado da avaliação dependem do contexto em que ela é desenvolvida, do fim para o qual ela se destina e das dimensões política, técnica, científica, social ou pedagógica em que se realiza. Assim, ela necessita de recorrer a diversas áreas do saber e a diferentes metodologias para que seja entendida e aplicada de modo racional.

Avaliar implica um juízo de valor sobre um objeto em apreciação. É um juízo baseado em critérios rigorosos e previamente estabelecidos, que permitem identificar os pontos positivos e os pontos negativos. Valorizar os primeiros e sujeitar os segundos a um processo de melhoria é uma das finalidades da avaliação. Dificilmente é neutra ou puramente objetiva, já que o avaliador faz uma leitura do objeto observado filtrada pelas lentes que usa, impondo a sua subjetividade, muitas vezes de forma inconsciente. Neste sentido, avaliar um mesmo objeto pode levar a interpretações diferentes, conforme a perspetiva daquele que avalia.

O ato de avaliar, embora presente em todas as áreas de atividade humana, tem maior relevância no contexto educativo. Fala-se em avaliação das aprendizagens e mais recentemente em avaliação das instituições e dos professores, que adquiriu hoje um interesse público.

Assim, no sentido de responder às pressões que se exercem sobre os docentes e sobre as escolas tem havido uma procura da avaliação ideal. A transparência das avaliações, a prestação de contas dos docentes e das próprias direções das escolas são exigências de uma sociedade que precisa de compreender os fenómenos escolares e exige eficácia no sentido de suprir lacunas sociais e preparar o país para enfrentar os desafios da globalização.

A gestão das questões educativas com base em princípios de rendibilidade e a necessidade de afirmação num mundo cada vez mais globalizado e competitivo,

submetido a uma constante “pressão exercida pela procura internacional” (Figari, 1996:34), reforçou a necessidade de aprofundar o estudo neste domínio tão complexo e, por vezes, polémico que é o da avaliação. É, por isso, que os campos semânticos da avaliação são tão ricos e plurais e esta se transformou num complexo universo. Assim sendo, tornou-se necessário aprofundar o sentido que é dado à avaliação.

No sistema educativo, a avaliação tem diferentes sentidos e diferentes funções, conforme o seu campo de incidência: instituições educativas, processos de ensino/aprendizagem, manuais escolares, desempenho docente, gestão escolar, projetos concretizados, aprendizagens dos alunos realizadas, etc.

Pela avaliação certificam-se aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas. Sendo um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, a avaliação contribui para orientar as decisões para a melhoria da qualidade do ensino e influencia a confiança que a sociedade deposita na escola (Abrantes, 2002).

Assim, as definições de avaliação são várias e estão ligadas aos objetivos com que esta é realizada e às pessoas a quem ela interessa, que, neste caso em particular, são os professores, entre outros.

Stufflebean e Shinkfield (1989:19) afirmam que uma das definições mais antigas de avaliação “supõe comparar objetivos e resultados”, mas, segundo os mesmos autores, avaliar pressupõe “um estudo sistemático planificado, dirigido e realizado com o fim de ajudar um grupo de clientes a julgar e / ou aperfeiçoar o valor e / ou o mérito de algum objeto” (Stufflebean e Shinkfield, 1989:67).

Para De Ketele (1991:266),

“a avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões.”

Mais tarde Pacheco (2002) escreve que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”.

Numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, serve-se de instrumentação diversa, tem o contributo de professores, alunos e encarregados de educação e obriga a uma reflexão conjunta dos implicados no objeto a ser avaliado. Porém,

“ (...) as exigências de uma tal reflexão (...) são consideráveis, pois obrigam o avaliado a olhar-se, a analisar-se, a emergir nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem de si e de ter de a construir de novo, ou sob outros ângulos” (Bélair, 1999: 65).

Para que essa atitude reflexiva se promova e conduza a uma verdadeira consciencialização da ação, a avaliação deve apoiar-se em critérios bem definidos, para além de bem explicitados os seus propósitos e funções.

1.2. Os propósitos da avaliação

Um dos maiores problemas no processo avaliativo é efetivamente clarificar bem a sua função. De Ketele (2010:14) identifica três funções principais: orientação, regulação e certificação. Segundo este autor, a orientação tem a função de orientar uma nova ação que corresponda às necessidades do avaliado; a regulação tem uma função formativa procurando desenvolver as competências profissionais; a certificação tem a função de certificar para decidir promoções ou a capacidade de assumir determinados cargos.

De acordo com Hadji (1995), avaliar é fazer um juízo de valor, é tomar partido, mas para isso é necessário construir um referente e definir os critérios tendo em vista uma tomada de decisão. Segundo Hadji (1995), existem três grandes usos sociais possíveis da avaliação da qualidade dos professores:

- a) gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino;
- b) desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema para uma melhor utilização dos recursos humanos.

Estes três usos sociais têm destinatários diferentes que precisam de informações diferentes; é por isso necessário especificar os instrumentos a pôr em prática em cada um dos casos.

Smith (2005, in Flores 2009:245), por sua vez, identifica quatro funções principais na avaliação docente: *gate-keeping*, prestação de contas, promoção, e desenvolvimento profissional; *gate-keeping* quando o docente está no início da carreira e a avaliação tem a função de certificar; prestação de contas quando, tendo por base os resultados escolares, a avaliação pretende justificar esses mesmos resultados perante a sociedade; a avaliação tem a função de promoção quando, tendo por base uma avaliação sumativa, se pretende a promoção na carreira. Se, por outro lado, a avaliação tem na base propósitos formativos estamos perante uma avaliação que pretende o desenvolvimento profissional contínuo.

Relativamente à condução da avaliação, há autores que defendem uma avaliação com propósitos formativos e outros com propósitos sumativos. No primeiro caso, pretende-se melhorar e desenvolver o objeto em avaliação, enquanto, no segundo caso, quando se avalia prestam-se contas na lógica da *accountability*. Como refere Sobrinho (2003:19), a avaliação “define comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica sanções ou prémios correspondentes aos resultados.”

Refere ainda que,

“para uns, tem função proactiva, é formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, (...). Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa e vem sendo função praticada com a função de prestação de contas” (Sobrinho, 2003:45)

A avaliação sumativa também tem as suas vantagens como sendo a facilidade de interpretação ou as “suas propriedades de grande fidelidade e fiabilidade” (De Ketele, 2010:16)

A avaliação sumativa é importante e necessária para que se distinga os bons e menos bons profissionais. No entanto, por si só, não é suficiente. De Ketele (2010), por exemplo, afirma que, quando se avalia capacidades, competências ou atitudes, a validade e a fiabilidade é muito reduzida.

Os profissionais, sejam eles quais forem, têm direito à avaliação formativa para que possam adaptar as suas ações futuras ao seu objetivo que deverá ser melhorar o seu contributo para a aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa recolhe dados e dá *feedback* com vista à melhoria do desempenho. A figura do amigo crítico (De Ketele, 2010) pode aqui ter um papel fundamental, já que tem a função de ajudar os atores a

tomar decisões e não formular um juízo sobre o professor ou as suas práticas. De acordo com De Ketele (2010), o amigo crítico tem em conta o contexto, valoriza a pessoa, ajuda a descobrir e a explicitar o fundamento das suas escolhas, ações e efeitos.

O professor precisa de ser informado sobre os seus pontos fortes, mas também sobre as suas dificuldades e deve ter tempo e oportunidade de as superar. O trabalho em equipa é condição necessária para o desenvolvimento sustentado da qualidade do serviço que prestam à escola. Nenhum professor age sozinho, ele faz parte de um sistema.

“A avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto” (Machado e Formosinho, 2010:110).

Só depois deste percurso se pode fazer uma avaliação sumativa que distinga / diferencie os professores, premiando o mérito e influenciando o salário ou a progressão na carreira. Mas mesmo esta avaliação deverá ser fundamentada, objetiva e transparente.

“A avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino desenvolvido.” (Machado e Formosinho, 2010:110)

A este propósito, Afonso (2009) acrescenta que

“...se em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prémios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve ser também consequência (...) de uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (...) e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais.” (Afonso, 2009:14).

Embora estes dois propósitos sejam muitas vezes vistos como opostos, Stronge (2010:27) julga que “para que a avaliação de professores seja benéfica, terá de haver um esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre estes dois propósitos”.

De Ketele (2010:17) acrescenta a estes dois propósitos a “*démarche* hermenêutica” que se caracteriza pela recolha e organização coerente de um conjunto de

índices de natureza diversa. Segundo este autor (De Ketele, 2010:17), “a triangulação dos índices e das fontes; e a coerência do modo como os índices são relacionados para produzir o sentido” são essenciais para garantir a validade e a fiabilidade dos dados.

1.3. Os modelos de avaliação

De acordo com Stake (2006), existem dois modelos de avaliação: os compreensivos e os produtivistas.

Os modelos compreensivos de avaliação enquadram-se no paradigma qualitativo e, por isso, valorizam a qualidade dos processos e a perspectiva formativa da avaliação. Estes também procuram interpretar e ter em conta o contexto. Para Stake (2006:144), a avaliação compreensiva é caracterizada pela “compreensibilidade (recetividade ou sensibilidade) de questões ou problemas chave, especialmente os experienciados pelas pessoas do próprio lugar”. Procura estimular uma aprendizagem eficaz, produzir efeitos que estes possam utilizar para aperfeiçoar. Este tipo de avaliação procura interpretar tendo em conta o contexto específico. Assim, a aplicação de um modelo compreensivo implica a formulação de juízos individuais, a valorização da singularidade e a compreensão das características individuais do avaliado.

Por seu lado, os modelos produtivistas de avaliação enquadram-se no paradigma quantitativo e, por isso, procuram a realidade através de indicadores numéricos. São racionalistas e centrados nos objetivos. Nenhum modelo é definitivo e suficiente para a avaliação. Segundo Stake (2006), os modelos são incompletos e idealistas. Expressam predisposições dos avaliadores, nomeadamente: prestação de contas, estudo de caso; lógica democrática e compreensiva.

Dependente dos propósitos da avaliação está o modelo de avaliação a adotar. Scriven (1995) distingue dois tipos de modelos de avaliação: uns baseados no tipo de critério considerado importante e outro no método de determinar o valor do critério relevante num determinado caso.

Nos quadros abaixo caracterizam-se sumariamente cada um destes tipos de modelos.

Modelos baseados no critério	
Modelo de gestão por objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - importado da administração - os critérios são individualizados, limitados
Modelo baseado nas competências	- as competências são determinadas a partir da análise empírica da prática profissional ou de uma teoria de ensino e aprendizagem.
Modelo baseado na investigação	- a <i>performance</i> da sala de aula é avaliada em função de resultados de estudos empíricos sobre a eficácia do ensino
Modelo baseado nos resultados	- é baseado nos resultados dos alunos
Modelo baseado nos deveres	- é baseado nos deveres do profissional

Quadro 1- Modelos baseados no critério

Modelos baseados no método	
Modelo inspetor	<ul style="list-style-type: none"> - é baseado no julgamento do <i>expert</i> - os critérios são definidos pelo avaliador
Modelo colegial	<ul style="list-style-type: none"> - é baseado na experiência - os critérios são pouco explícitos
Modelo das escalas	- é baseada no juízo dos consumidores (pais, alunos,...)

Quadro 2- Modelos baseados no método

Day (1993), referindo-se à avaliação de docentes, distingue o modelo de produto do modelo de processo. O modelo de produto está centrado no produto final, no resultado. O ensino é visto como um ofício e a avaliação pretende a promoção, por isso, é sumativa. O modelo de processo visa o desenvolvimento profissional no sentido da melhoria sistemática. O ensino é visto como uma arte, é valorizada a criatividade e os propósitos morais e sociais. Este modelo de avaliação presuppõe uma visão profissional do professor e tende à mudança, à melhoria, à excelência. Para Day (1993:99,100)

“Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma. Uma das formas de o conseguir é optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação dos professores.”

E, no sentido de realçar a autonomia do professor, seria necessário demonstrar “um compromisso em relação à colegialidade através, por exemplo, de uma negociação inicial dos direitos dos professores e da utilização de estratégias de autoavaliação, de observação pelos colegas e de amizades críticas” (Day, 1993:110).

1.4. O objeto e os instrumentos de avaliação

O trabalho do professor sempre foi avaliado embora, muitas vezes de forma informal pelos alunos, Encarregados de Educação e pares. A avaliação formal é mais recente pelo ainda hoje são discutidas as competências a avaliar: a capacidade do professor se dotar de um modelo simultaneamente regulador e gerador do desenvolvimento positivo; o domínio académico das matérias de ensino; o conhecimento das modalidades de funcionamento do aprendente.

Hadji (1995) vê alguma dificuldade em definir o objeto da avaliação dos professores, por este objeto ser um sujeito.

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.” (Hadji, 1995:32)

Ora, o facto é que, na avaliação de docentes, o objeto da avaliação é o professor e segundo Pacheco e Flores (1999:172)

“o professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente, devendo fazer parte do seu objeto de avaliação quer a sua *performance* perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o seu envolvimento no projeto educativo e nos projetos curriculares.”

É, portanto, importante, que haja um referencial de competências para avaliar a profissionalidade docente. Neste sentido, os padrões de desempenho nacionais parecem ser um contributo importante, na medida em que definem um perfil profissional e “pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Despacho nº 16034 / 2010).

Os padrões de desempenho nacionais estão estruturados em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Cada uma das dimensões é subdividida em domínios, um a quatro, dependendo da dimensão, e ainda em descritores “pormenorizados do desempenho docente de forma a clarificar o que deve ser avaliado.”

Ministério da Educação de Portugal			
Dimensões	-profissional, social e ética;	Domínios	-Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; -Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; -Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
	-desenvolvimento do ensino;	Domínios	-Preparação e organização das atividades letivas; -Realização das atividades letivas; -Relação pedagógica com os alunos; -Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
	-participação na escola e relação com a comunidade educativa;	Domínios	-Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades -Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão -Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
	-desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	Domínios	-Formação contínua e desenvolvimento profissional

Quadro 3 - Padrões de desempenho nacionais

No Despacho nº 16034 / 2010 pode ler-se que os padrões de desempenho nacionais:

“Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de

responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias.”

No Canadá também existem referenciais de competências segundo os quais os professores são avaliados. Tardif e Faucher (2010) apresentam esses dois referenciais: um para professores em formação e outro para professores experientes. No segundo caso, o referencial divide-se em cinco domínios de competências, a saber: interesse pelos alunos e as suas aprendizagens; conhecimentos profissionais; prática profissional; aperfeiçoamento profissional contínuo; e liderança nas comunidades de aprendizagem.

Por sua vez, no Chile, segundo Avalos (2010), os critérios que devem ser usados na avaliação estão divididos por quatro domínios centrais do ensino, a saber: preparação do ensino, criação de um ambiente propício à aprendizagem, ensino para a aprendizagem de todos os estudantes e responsabilidades profissionais. Dentro de cada um destes domínios existem quatro a seis competências ou critérios que descrevem aquilo que o docente deve saber ou fazer no exercício da sua profissão. Tal como em Portugal as competências complementam-se com indicadores / descritores, mas as categorias das classificações dos docentes avaliados são só quatro: excelente, competente, suficiente e insuficiente.

No quadro 4 apresentam-se os domínios de competências do Ministério da Educação do Ontário (Canadá) e Chile.

	Ministério da Educação de Ontário	Ministério da Educação do Chile
Domínios	<ul style="list-style-type: none">- Interesse pelos alunos e as suas aprendizagens;- Conhecimentos profissionais;- Prática profissional;- Aperfeiçoamento profissional contínuo;- Liderança nas comunidades de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">- Preparação do ensino;- Criação de um ambiente propício à aprendizagem;- Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes;- Responsabilidades profissionais.

Quadro 4 - Domínios de competências (quadro comparativo)

Hadji (2010: 131) descreve o “bom professor” como aquele que “domina, de forma adequada, as competências que lhe permitem fazer face a situações que poderá encontrar no domínio do exercício profissional” e distingue dois grandes tipos de competências: didáticas e pedagógicas.

Hadji (1995) reforça também a importância de definir o objeto porque, só depois de se definir o objeto, se pode determinar os espaços e escolher os instrumentos. No entanto, a existência de uma variedade de instrumentos é fundamental para encontrar uma avaliação de qualidade.

Stronge (2010:35) aponta como instrumentos possíveis a observação, os inquéritos aos alunos, o portfólio do professor e os dados do desempenho dos alunos. E afirma:

“Os dados para avaliar o desempenho docente podem ser obtidos a partir de múltiplas fontes, incluindo a autoavaliação.”

A autoavaliação pode e deve contribuir para uma reflexão crítica da prática docente e, por isso, ser “uma mais valia poderosa de autoconhecimento, de autoconfiança, de investigação e de melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo” (Alves e Machado, 2010:106).

A este propósito, Stronge (2010:37) sustenta que:

“a integração de múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho profissional e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos de melhoria, muito para além daquilo que seria possível se recorrêssemos apenas a uma única fonte de informação, tal como a observação de aulas.”

De Ketele (2010:17) também sugere a recolha de informação de fontes diferentes, mas acrescenta a importância dos “índices qualitativos e/ou quantitativos” que devem ser organizados de uma forma coerente que produza sentido.

Tardif e Faucher (2010) partilham da mesma opinião relativamente às fontes / utensílios a adotar na avaliação da profissionalidade docente. Também eles referem a observação de aulas, os questionários e o portfólio. Quanto à observação considerada essencial, os autores colocam várias questões:

“Devem ser promovidos momentos de observações planificadas com antecedência com a pessoa em causa ou em períodos fortuitos? Quantas devem ser as sessões de observação? Qual é a duração de cada sessão de observação? Devem ser observações contínuas ou observações esporádicas? As observações devem ser apoiadas por uma grelha mais detalhada ou por uma grelha mais abrangente, mesmo impressionista?”

Quanto ao questionário, estes autores consideram importante pensar sobre a mais-valia do seu uso e o tipo de questões. Relativamente aos portfólios dos professores, Tardif e Faucher dizem que este “é um dossiê de elementos selecionados- uma amostra de provas – feito pelos interessados...”, pelo que a sua contribuição deve ser limitada. Além disso, estes autores defendem que é importante decidir “as características dos elementos a serem incluídos neste dossiê”. Tardif e Faucher (2010:51) concluem assim a questão dos utensílios ou instrumentos da avaliação:

“Nas decisões relativas à escolha dos utensílios e dos instrumentos de avaliação, é fundamental não perder de vista o próprio objeto da avaliação, ou seja, a profissionalidade, e definir explicitamente a contribuição de cada utensílio ou instrumento para atingir esta finalidade.”

Além disso, Tardif e Faucher (2010:45) questionam quem deve ser consultado durante o processo de avaliação e, a este propósito, afirmam “... a decisão de consultar o primeiro cliente deve ser tomada com muito cuidado. A decisão de consultar os pais para esta avaliação exige cuidados meticulosos.”

Refletindo novamente sobre as fontes de informação, refira-se que, no Chile, de acordo com Avalos (2010:51), se privilegiou “o uso de procedimentos que incluíssem, fundamentalmente, as informações fornecidas pelo próprio docente avaliado”. Assim sendo, no Chile a avaliação de professores tem por base quatro fontes de informação das quais uma é o relatório do Diretor da Escola e as restantes três recolhem informação a partir do docente avaliado, sendo elas: o portfólio, a autoavaliação e a entrevista.

Refira-se, também, que, no Chile, há uma “Assessoria Técnica Independente, que está a cargo de uma universidade, elabora e valida os instrumentos, realiza a formação dos diferentes atores no processo, incluindo os avaliadores pares, e processa o conjunto de dados, de acordo com critérios estabelecidos.” (Avalos, 2010:56)

1.5. Condições para um sistema de avaliação de professores de qualidade

Para que a avaliação seja credível, devem existir, como refere Pacheco (2002:9), “critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética”. O mesmo autor salienta as normas propostas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, sendo elas: a sua utilidade, exequibilidade e exatidão.

- “A avaliação deve ser útil. Os critérios devem assegurar uma avaliação que proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.
- A avaliação deve ser exequível, viável. Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética. Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exata, rigorosa. Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exata acerca do que está a ser julgado” (Pacheco, 2002:9).

Partindo das mesmas normas propostas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, Stufflebeam e Shinkfield (1989:27) consideram que a avaliação deve ser útil porque:

“Deve estar dirigida àquelas pessoas e aos grupos que estejam envolvidos com a tarefa a realizar sobre o que se está a avaliar ou àqueles que são os seus mais diretos responsáveis. [...] deve facilitar não só informações sobre o que está certo e os problemas, como também, soluções de melhoria.” (Stufflebeam e Shinkfield 1989: 27).

A avaliação deve ser exequível e viável, pois “deve contemplar procedimentos avaliativos que possam ser utilizados sem problemas. [...] E devem ser dirigidas de um modo eficiente.” (Stufflebeam e Shinkfield 1989: 27).

A avaliação deve ser ética, na medida em que “deve ser baseada em compromissos explícitos que assegurem a efetiva cooperação, a proteção dos direitos das partes envolvidas e a honestidade dos resultados.” (Stufflebeam e Shinkfield 1989: 27).

A avaliação deve ser exata e rigorosa, “deve descrever com clareza o objeto no seu desenvolvimento e no seu contexto. [...] Deve ser independente de qualquer influência, assim como deve proporcionar conclusões válidas e fidedignas.” (Stufflebeam e Shinkfield 1989: 27).

Assim, avaliar é relacionar, de forma explícita ou implícita, um referido com um referente. Nessa perspetiva, o critério é uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los, no sentido de uma melhoria do sistema educativo.

Em todos os processos de mudança há necessidade de encontrar o seu sentido e é compreensível que se levantem algumas questões, como: Qual o valor acrescentado da mudança? Quem vai beneficiar? Qual é a urgência? Como vai ser conseguida?

Por outro lado, para que a mudança ocorra ao nível individual é necessário que os indivíduos reconheçam a necessidade da mudança na organização. “Change works or doesn’t work on the basis of individual and collective responses to it” (Fullan, 1991:46)

Fullan (1991:47,48) refere três fases no processo de mudança: a adoção, a implementação e a institucionalização. A primeira fase consiste no processo que leva a decisão de adotar ou levar a cabo a mudança. A fase da implementação, que durará os dois ou três primeiros anos de uso, envolve as primeiras experiências de tentar pôr uma ideia em prática. A fase da institucionalização assume-se como a fase da continuidade e da integração no sistema ou ao seu desaparecimento.

Este processo não é linear dado que a fase seguinte pode dar *feed-back* e alterar as decisões da fase anterior. Além disso, o que acontece numa das fases afeta as fases subsequentes.

O processo de adoção de uma mudança e o processo a sua implementação não têm sempre uma relação articulada. A adoção da mudança pode ser fácil e bem aceite e ainda assim o processo de implementação ser complexo e pouco consensual.

O processo de implementação da mudança na educação é pôr em prática uma ideia, programa ou um conjunto de atividades e estruturas novas para as pessoas que se espera que mudem. Este processo é socialmente complexo atendendo às dificuldades inerentes ao planeamento e coordenação de um processo que envolve milhares de pessoas. Para que as mudanças sejam bem sucedidas é necessário que todos os intervenientes compreendam o porquê da mudança e que as emoções que estas mudanças causam devem também ser consideradas, com maior acuidade no caso da avaliação de professores.

A mudança pode ser imposta de fora ou ser desejada internamente, explicitamente definida ao detalhe desde o início ou desenvolvida e adaptada à medida que é usada; desejada para ser usada uniformemente ou deliberadamente planeada para que os utilizadores possam fazer modificações de acordo com as suas perceções das necessidades da situação.

Muitas tentativas de mudança nas políticas ou nos programas têm-se concentrado no desenvolvimento do produto, na legislação e outras mudanças burocráticas de uma forma que ignora o facto de que o que as pessoas fazem ou não é uma variável crucial. Fullan (1991) expressa a necessidade de ter em conta as questões individuais, as necessidades e opiniões dos professores.

De acordo com Fullan (1991), as mudanças na educação são um processo dinâmico que envolve algumas variáveis, como sendo: a sua necessidade, clareza, complexidade e practicalidade para os professores.

Os professores têm que compreender a importância da reforma e considerar a reforma apropriada para a sua escola. Se os professores considerarem a medida necessária eles vão fazer um esforço maior por a pôr em prática. Por outro lado, os professores devem ser capazes de compreender os objetivos e os meios da medida política. Só sendo clara, podem os professores pô-la em prática.

Relativamente à complexidade, Fullan (1991) refere-se à dificuldade em pôr a medida em prática. Quanto mais complexa, mais esforço será necessário dos professores. A complexidade pode ser reduzida com a elaboração prévia de instrumentos e definição de estratégias. É importante que a medida seja prática, que os instrumentos sejam claros e que os resultados da mudança valham a pena.

Neste sentido, a perceção dos professores sobre a nova medida política da ADD será um fator determinante para o sucesso ou fracasso da sua implementação. A este propósito, Duke e Stiggins (1997:166) definem o envolvimento dos professores como

“o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, dos contextos e da carreira.”

De facto, numa cultura avaliativa, a avaliação deve fazer parte do quotidiano dos professores e das próprias escolas no seu todo de modo a permitir a melhoria do desempenho dos professores. Citando Alves e Machado (2010:94):

“Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética.”

2. Enquadramento legal da avaliação de desempenho docente em Portugal

Em Portugal, a avaliação de desempenho docente esteve sempre muito ligada às diferentes políticas governamentais.

No período dominado pela ditadura, a Escola tinha o dever de dar continuidade à ideologia do regime totalitário, pelo que o controlo dos docentes era feito pelo inspetor, que em conjunto com o reitor, atribuía uma classificação ao docente, sem possibilidade do docente reclamar da mesma. A escola secundária era “uma organização orientada para o controlo e a não participação” (Lima, 1998:201).

Após o 25 de Abril de 1974 e com a alteração do regime surgem também alterações no sistema educativo português.

“Com a revolução operou-se uma deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas, a adoção de formas organizativas diversas, em que a democracia direta e a mobilização dos atores escolares sobressaem.” (Lima, 1998:201)

A avaliação de professores deixou de ser um ponto essencial até meados dos anos 80 com a publicação da Lei nº46 / 86 de 14 de outubro.

Nos anos noventa com a publicação do Decreto - Lei nº139-A/90, de 28 de abril, a carreira docente era uma carreira única e estruturava-se em dez escalões aos quais os docentes tinham acesso desde que atingissem o tempo de serviço previsto para cada escalão, elaborassem um relatório crítico da sua atividade e tivessem obtido aprovação e créditos na frequência de ações de formação (25 horas = 1 crédito). Ao docente era atribuída a menção de Satisfaz ou Não Satisfaz.

O Estatuto da Carreira Docente volta a ser revisto com a Lei 1/98 de 2 de janeiro e a avaliação de desempenho é regulamentada pelo Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de maio. Os docentes continuam a ser obrigados à apresentação de um relatório de reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e à frequência de ações de formação. Ao docente era atribuída a menção de Não Satisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom. A atribuição da menção de Não Satisfaz só acontecia em casos raros em que, por exemplo, se observasse uma má relação entre o professor e o aluno ou o professor não tivesse os

créditos de formação contínua necessários. Para a obtenção das duas menções mais elevadas, o docente tinha que requerer o parecer de uma comissão externa à escola.

As divergências surgem com as medidas tomadas pelo Ministério da Educação, em 2007, as quais tiveram repercussões na vida pessoal e profissional dos professores, mas também na própria vida da escola enquanto organização.

O Decreto-Lei nº 15 / 2007 de 19 de janeiro aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. “Este decreto introduz um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela.” (Aguiar e Alves, 2010:233). O legislador considera que a anterior avaliação de desempenho é um procedimento burocrático, pelo que propõe a alteração da avaliação de desempenho e divide a carreira docente em duas categorias: professor titular e professor, atribuindo ao primeiro funções específicas como as de coordenação, supervisão e avaliação.

Numa primeira fase, o provimento a professor titular foi feito à margem de qualquer avaliação. Para aceder à categoria de professor titular bastava que o docente tivesse pelo menos 18 anos de serviço e para tal foram considerados os últimos sete anos da sua atividade docente.

Para acesso à profissão é exigida uma prova de avaliação de conhecimentos e competências aos candidatos. É introduzido um período probatório para verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível por um período de um ano.

O Decreto Regulamentar 2 / 2008 regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente com base em quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário (Decreto Lei 240/2001, de 30 de agosto): a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A avaliação realiza-se com uma periodicidade de dois anos e os principais efeitos são a progressão na carreira. Os aspetos a avaliar são a qualidade científico-pedagógica do professor (preparação, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os

alunos, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos) e outros aspetos como a assiduidade, serviço distribuído, progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, participação dos docentes nas atividades do projeto curricular de turma e plano anual de atividades, ações de formação, exercício de cargos, dinamização de projetos de investigação.

O avaliado devia formular os seus objetivos individuais tendo em conta a melhoria dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão, a relação com a comunidade, a formação contínua, a participação e dinamização de projetos e atividades do plano anual de atividades. Além disso, o avaliado preenche obrigatoriamente a sua ficha de autoavaliação que visa “envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados” (artigo 16º, Decreto-Lei 2 / 2008).

Para além de tudo isto foi também criada a figura da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) da qual fazem parte o Presidente do Conselho Pedagógico e quatro membros do mesmo Conselho. As funções deste órgão passavam por garantir o rigor do sistema de avaliação, validar as avaliações de Insuficiente, Muito Bom e Excelente, proceder à avaliação no caso de ausência do avaliador e emitir parecer vinculativo sobre eventuais reclamações do avaliado.

Várias foram as críticas ao novo estatuto da carreira docente e a este novo modelo de avaliação de desempenho. Os professores mobilizaram-se e contestaram em particular a divisão administrativa da carreira, a introdução da observação de aulas, o enfoque nos resultados académicos dos alunos, os avaliadores, por não terem formação adequada e não lhes reconhecerem legitimidade para avaliar, e a necessidade de elaborar instrumentos adequados para avaliar.

De um momento para o outro, os professores são divididos em professores avaliados e professores avaliadores, sem formação dos avaliadores para a supervisão pedagógica e para a avaliação.

Formosinho (2010: 103), a propósito dos docentes avaliadores, explica:

“Parece ter sido a urgência de constituição de um corpo de professores avaliadores sedeados na escola para implementar de modo imediato a avaliação de desempenho docente que determinou este letivismo na seleção deste corpo de professores titulares. Com isto trocou-se a legitimação profissional desse corpo por uma legitimação burocrática. O letivismo pode ser justificável na avaliação do desempenho docente quotidiano, mas não na avaliação para progressão, pois desvaloriza os fatores profissionais de diferenciação.”

Além disso, os professores contestaram também a junção, num mesmo processo, da avaliação de desempenho e da avaliação do mérito, deixando para segundo plano o desenvolvimento profissional do professor (Formosinho, 2010).

Este novo estatuto acentua, com refere Formosinho e Machado (2010:104),

“na avaliação de desempenho a finalidade de gestão administrativa das carreiras profissionais (lugar, progressão na carreira, vencimento) e a novidade da introdução de uma barreira (normativa) que dificulta aos professores o acesso aos três níveis salariais mais altos da carreira.”

Em junho de 2010, é publicada nova legislação que introduz alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes com consequências nas regras de progressão na carreira (Decreto-Lei nº 75 / 2010, de 23 de junho).

O legislador reforça o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente.

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (nº2 do artigo 40º, Decreto-Lei nº75/2010)

O novo Decreto-Lei reforça a articulação entre a avaliação do desempenho, com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira, estabelece uma carreira única (nº2 do artigo 34º), terminando a distinção entre professores e professores titulares, mas mantém a prova pública e o período probatório para ingresso na carreira. O acesso aos 5º e 7º escalões depende de vaga e mantém vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções de Muito bom e de Excelente. Valoriza a “senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas.”

O Decreto-Regulamentar 2/2010 regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, cujas dimensões já estavam definidas no Decreto – Regulamentar 2 / 2008.

A periodicidade da avaliação é de dois em dois anos, durante os quais devem ser recolhidos elementos relevantes para a avaliação do docente, nomeadamente decorrentes de autoavaliação e de observação de aulas, e o resultado final da avaliação é expressa através das seguintes menções qualitativas correspondentes às classificações de: *Excelente* (de 9 a 10 valores), *Muito bom* (de 8 a 8,9 valores), *Bom* (de 6,5 a 7,9 valores), *Regular* (de 5 a 6,4 valores) e *Insuficiente* (de 1 a 4,9 valores).

Os elementos de referência para a avaliação são:

“a) Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores;

b) Os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada

c) Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos na alínea anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.” (artigo 7º do Decreto-Regulamentar 2/2010)

A observação de aulas mantém-se facultativa, exceção feita para a obtenção das menções qualitativas de Muito bom e Excelente e para a progressão aos 3º e 5º escalões da carreira.

É criada a figura do relator a quem compete acompanhar o desempenho do docente avaliado, manter com ele uma interação permanente e potenciar a sua dimensão formativa. O relator faz parte de um júri de avaliação composto por ele próprio e a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho. Esta Comissão é constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico (que preside) e três outros docentes do Conselho Pedagógico (eleitos de entre os respetivos membros).

O processo de avaliação é constituído pelo relatório de autoavaliação, a ficha de avaliação global e, em alguns casos, o documento de registo de observação de aulas.

O início do ano letivo de 2010 / 2011 traz novamente alguns constrangimentos no que concerne aos relatores e a sua formação na área de avaliação de desempenho. Se uma das críticas feitas ao Decreto-lei 2 / 2008 foi a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores, neste novo modelo esta questão mantém-se.

Certo é que para que as reformas sejam bem sucedidas é necessário que os intervenientes encontrem significados tanto no “o quê?” como no “como?” da mudança. Sendo o professor, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto da avaliação é importante que ele tenha um papel ativo e reflexivo em todo o processo. No entanto, como refere Fullan (1991), no seu prefácio, é difícil resolver o problema do sentido da mudança quando um grande número de pessoas está envolvido.

A 22 de outubro de 2010 é divulgado o Despacho nº 16034 / 2010 onde se apresentam os padrões de desempenho que “constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho”. De acordo com o mesmo despacho “os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as suas tarefas profissionais que delas decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.”

Os padrões de desempenho são um elemento de referência nacional que “permite (re) orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social em que as escolas e os profissionais do ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias.”

Os padrões de desempenho estão divididos em quatro dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Na primeira dimensão destaca-se a atitude do docente face ao exercício da profissão. Na segunda deve atender-se à planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens. Na terceira valoriza-se o docente como o responsável pela orientação educativa e curricular, o seu trabalho colaborativo e a sua relação com a comunidade. Na quarta dimensão salienta-se a importância da legitimação do trabalho docente pelo conhecimento profissional específico.

De acordo com o referido despacho, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é a mais importante de todas e as restantes três dimensões devem ser

vistas de uma forma complementar, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Por outro lado, a dimensão profissional, social e ética deve ser vista como transversal às outras, uma vez que esta vertente está presente em todas as áreas da profissão docente.

O mesmo despacho explicita ainda os domínios e indicadores destas dimensões. Os primeiros operacionalizam as quatro dimensões, os segundos indicam a operacionalização do desempenho docente em evidências.

A um nível mais específico, o referido despacho define os níveis de desempenho (ex: Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente) e descreve, de forma pormenorizada, comportamentos possíveis de seres observados ou documentados.

Apesar do pormenor, o despacho aponta para uma avaliação integradora e global do desempenho docente.

Todo o processo de avaliação de desempenho é acompanhado pelo Conselho Científico para Avaliação de Professores e o Ministério da Educação disponibiliza um gabinete de apoio à avaliação, no sentido de garantir o apoio técnico e o aconselhamento necessário à boa execução do processo de avaliação.

Embora o Ministério da Educação já tenha introduzido alterações no sistema de avaliação de desempenho docente, a literatura aponta para a importância da participação dos atores para o sucesso e eficácia dos sistemas de avaliação.

“Torna-se necessário, portanto, clarificar os propósitos da avaliação de desempenho e os seus efeitos reais se se pretende melhorar o ensino, os professores e as escolas. E é sobretudo fundamental a existência de um sentido de apropriação e um clima de confiança e de credibilidade para que a sua implementação seja eficaz.” (Flores, 2009:253)

Ou, como escreve Fullan (1991:12), só uma coisa é certa sobre a inovação e mudança, “If we know one thing about innovation and reform, it is that it cannot be done successfully to others”.

Em Portugal, o debate e as mudanças constantes na ADD não parecem ter esgotado ainda. A mudança de governo trouxe consigo uma nova conceção de Escola e, como tal, perspetivam-se mais mudanças na avaliação de desempenho docente.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. A problemática do estudo

A ADD tem hoje um papel decisivo na vida dos professores e na vida da Escola. Por este ser um tema novo e emergente, a literatura neste domínio é ainda insipiente e atendendo à sua complexidade, considerou-se pertinente um estudo que permitisse conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre este modelo e o seu processo de implementação.

As constantes mudanças, a perplexidade e a indignação face à imposição tornaram urgente dar voz aos implicados.

Num estudo semelhante realizado na Bélgica, por Tuytens e Devos (2009), sobressai a importância de ouvir os atores envolvidos, de compreender as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e o seu processo de implementação, pelo que o estudo que se pretende realizar aqui se considera pertinente.

2.2. Os objetivos

São objetivos deste estudo:

- a) conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente em geral e sobre os padrões de desempenho, em particular;
- b) identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente nas escolas.

As palavras de Alonso (2007:113) confirmam a importância das perceções dos professores: “...o professor (a equipa de professores) é o motor central, já que o que ele(s) pensa(m) e faz(m) determina e medeia qualquer propósito de mudança.”

2.3. Os procedimentos e o método de recolha

O estudo aqui apresentado enquadra-se no âmbito da ADD pretendendo conhecer o que pensam os professores e o modo como a vivenciaram na sua escola, através do inquérito por questionário. Assim, foi utilizada uma escala construída e validada na Bélgica, por Tuytens e Devos (2009). Essa escala foi traduzida e adaptada ao contexto português com a autorização dos seus autores. (anexo 1)

O inquérito é composto por duas partes: uma de perguntas fechadas e outra de questões abertas.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1988:90), o inquérito por questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores”.

Segundo Moreira (2007:235), as perguntas fechadas apresentam as seguintes vantagens:

- “a) um mesmo quadro de referência para todos os inquiridos;
- b) a rapidez e comodidade de registo;
- c) a possibilidade de centrar as respostas dos inquiridos nas opções consideradas relevantes e relacionadas com a questão colocada;
- d) a imediatez da gravação das respostas no computador, uma vez concluído o trabalho de campo(...);
- e) a possibilidade de melhor comparação das respostas.”

Mas Moreira (2007) também refere algumas limitações do questionário com perguntas fechadas, nomeadamente porque limita a liberdade de expressão do respondente, pelo que se considera pertinente incluir no inquérito algumas perguntas abertas no sentido de permitir maior liberdade de resposta ao inquirido.

Segundo as recomendações de Moreira (2007:237), e uma vez que as perguntas já existiam, foram apenas traduzidas e adaptadas, optou-se por pré testá-las para certificar

que a linguagem estava clara, as perguntas faziam sentido e eram relevantes para o contexto português.

O inquérito foi validado com alunos de mestrado em situação semelhante à amostra, todos eles eram professores avaliadores. Após a validação do questionário foram feitos alguns ajustes nomeadamente nos tempos verbais.

O questionário utilizado é constituído por dois eixos de análise: o primeiro corresponde a dados pessoais e profissionais dos inquiridos, o segundo à recolha de opiniões acerca da ADD e distribui-se por uma pergunta fechada sobre o nível de concordância relativamente a dezassete afirmações e cinco perguntas abertas, que não constavam no questionário original, e que incidem sobre questões relativas ao processo de implementação no contexto português, sobre o contributo dos padrões de desempenho e sobre aspetos positivos e negativos da ADD (anexo 3).

No protocolo do questionário, explicitam-se os objetivos que norteiam o estudo, assegura-se a confidencialidade dos dados e agradece-se a colaboração dos inquiridos.

Na secção A solicitam-se dados pessoais e profissionais, como sendo género, idade, tempo de serviço, grupo disciplinar, situação profissional e cargos desempenhados.

Na secção B subdivide-se o inquérito em duas partes: a primeira com dezassete perguntas fechadas e a segunda com cinco perguntas abertas.

Nas perguntas fechadas, optou-se por itens de acordo com a escala de Likert de um a cinco, correspondendo a escala 1 a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a não concordo nem discordo, 4 a concordo e 5 concordo totalmente.

Este tipo de resposta fechada permite centrar as respostas dos inquiridos nas opções consideradas relevantes, ao mesmo tempo que facilita o tratamento dos questionários. As afirmações sobre as perspetivas dos avaliadores centraram-se na utilidade da ADD (questões 10 e 11), nos padrões de desempenho (questões 1,6,7,8 e 9), nos efeitos da ADD (questões 13,14,15,16,e 17) e no seu processo de implementação (questões 2,3,4,5 e 12).

Na segunda parte recorreu-se a cinco perguntas abertas, sabendo-se da dificuldade da sua categorização e do acréscimo de tempo para a sua análise, tendo-se considerado importante proporcionar aos inquiridos um espaço onde estes pudessem dar a sua opinião sobre a ADD de um modo mais personalizado.

A junção destes dois tipos de questão permitiu o contraste qualitativo aos resultados obtidos através da técnica quantitativa, bem como a sua compreensão mais aprofundada.

No sentido de dar cumprimento à legislação em vigor solicitou-se autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para aplicação do inquérito em meio escolar (anexo 4).

2.4. Os participantes

A amostra produtora de dados é constituída por cento e setenta e quatro avaliadores da região norte, mais concretamente dos distritos do Porto e Braga.

Após autorização do Diretor das várias escolas, os inquéritos foram distribuídos pessoalmente aos docentes com a função de avaliador.

O clima encontrado nas escolas não foi de todo favorável, pelo que, aquando da entrega do inquérito por questionário, se contextualizou o estudo: identificação da investigadora e da orientadora, explicação dos objetivos do estudo e garantia da confidencialidade, salientando-se a importância da colaboração dos docentes para a consecução do estudo.

Passamos de seguida à caracterização dos avaliadores participantes neste estudo.

A partir do gráfico nº1 verifica-se que cerca de 66% dos docentes avaliadores pertencem ao género feminino e 34% ao género masculino.

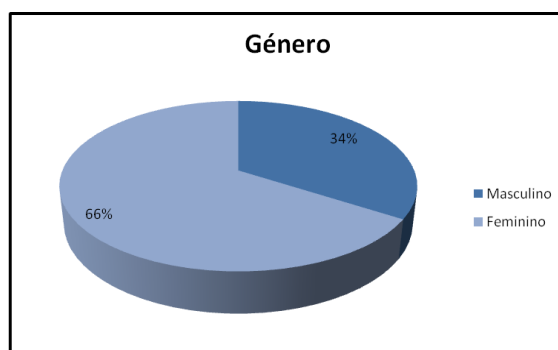


Gráfico 1 – Género

No gráfico nº2 observamos que a larga maioria dos docentes avaliadores têm mais de 41 anos, sendo que 48% se situa na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

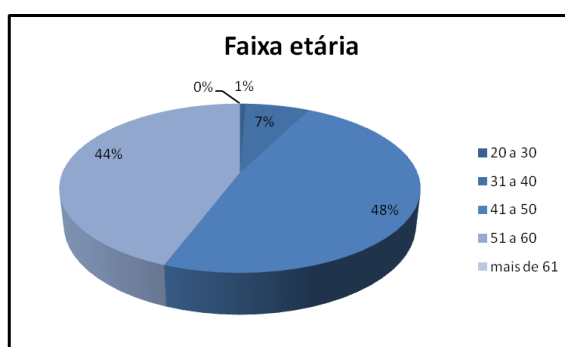


Gráfico 2- Faixa etária

Em relação ao tempo de serviço (gráfico nº 3), verifica-se que 50% dos sujeitos tem mais de 26 anos embora haja um reduzido número de avaliadores com menos de 15 anos de tempo de serviço, como é o caso dos docentes da disciplina de Espanhol.

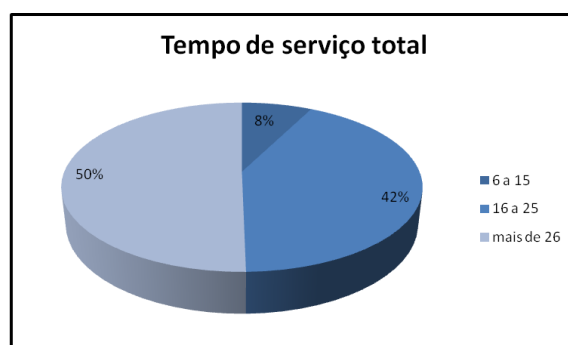


Gráfico 3- Tempo de serviço total

O mesmo não se verifica com o tempo de serviço na escola. Apesar de 50% dos avaliadores terem mais de 26 anos de tempo de serviço total, só 4% estão há mais de 26 anos na mesma escola. A maioria dos avaliadores (42%) está há 6 a 15 anos na escola onde exerce funções atualmente.



Gráfico 4- Tempo de serviço na escola

Tentou-se, neste estudo, incluir avaliadores de todos os níveis de ensino, mas efetivamente 62% deles são docentes do 3º ciclo e secundário.

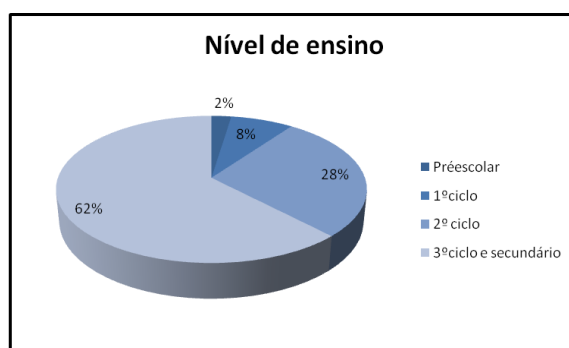


Gráfico 5- Nível de ensino

Ao observar o gráfico nº6 verifica-se que a larga maioria dos avaliadores (72%) é detentora de uma licenciatura e só 1% da amostra possui o grau académico de doutoramento.

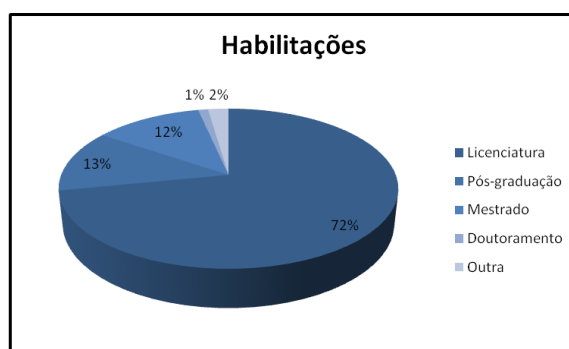


Gráfico 6- Habilitações

Quanto à situação profissional, verifica-se que a esmagadora maioria (99%) dos avaliadores pertence ao quadro da escola.



Gráfico 7- Situação profissional

Observando o gráfico nº 8 constata-se que só 1% dos avaliadores se encontra destacado.

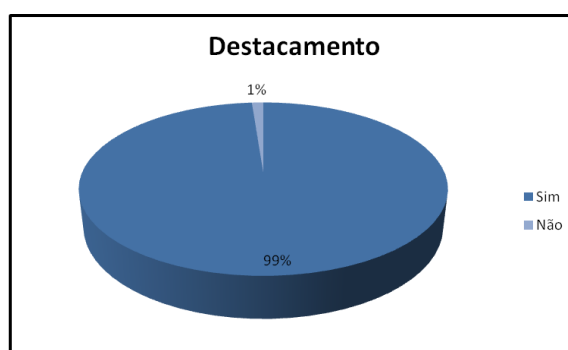


Gráfico 8- Destacamento

Para além da função de professor avaliador, pela leitura do gráfico nº 9 observou-se que 82% dos inquiridos exerce outro cargo dentro da escola, sendo que o cargo de Diretor de Turma e de membro do Conselho Pedagógico são em maior número, 18,6% e 15,2%, respetivamente.

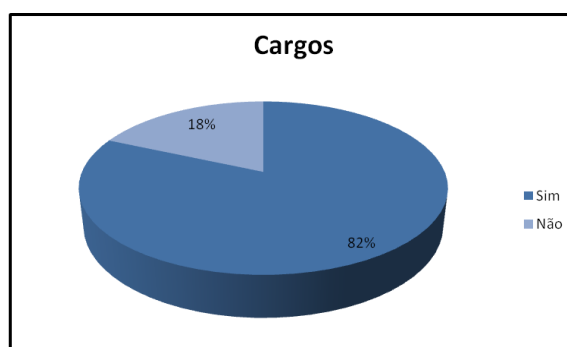


Gráfico 9- Cargos

Relativamente à questão número nove da primeira parte do inquérito, constata-se que 77% dos docentes avaliadores tiveram avaliados que solicitaram observação de aulas.

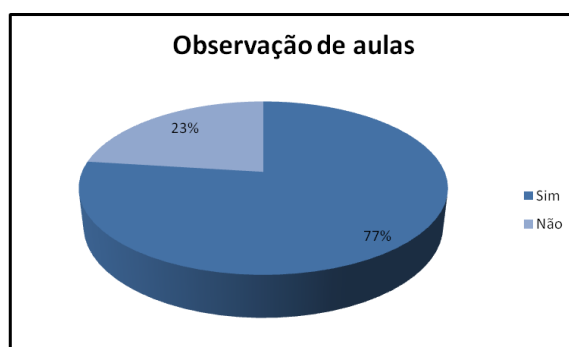


Gráfico 10- Observação de aulas

Após leitura do relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho docente da CCAP publicado em abril de 2011, verifica-se que 40,8% do total dos docentes a avaliar solicitaram observação de aulas. Esse mesmo relatório diz que 48,3% dos professores contratados requereram observação de aulas e 39,5% dos professores dos quadros também. Dos professores dos quadros que requereram observação de aulas 39,2%% estavam em condições de progredir para o 3º ou 5º escalão e 60,8% solicitou observação de aulas por razões que não estão diretamente ligadas à progressão.

2.5. Procedimentos e técnicas de análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso ao programa SPSS, versão 18, por se considerar o programa que permite analisar rapidamente dados quantitativos de diferentes formas. Os dados dos questionários foram submetidos ao programa SPSS, procedendo-se à análise da estatística descritiva de cada um dos itens da segunda parte do questionário. Essa análise estatística apresenta-se sob a forma de gráfico, considerando-se as opções de resposta dos itens, desde 1 a 5, segundo a ordem crescente da concordância com as afirmações.

Aprofundou-se o estudo através da análise de conteúdo às questões de resposta aberta. Para Bardin (1998:42), a análise de conteúdo é um

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Os resultados desta análise apresentam-se em forma de grelhas de análise categorial. As respostas às questões abertas foram objeto de uma análise qualitativa onde se procuraram frequências de aparição e seguindo os procedimentos para uma boa categorização defendidos por Bardin (1998): a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência e a objetividade. Julga-se, portanto, que os objetivos esperados com esta técnica de análise foram cumpridos.

Considerou-se que os resultados podem ser divididos em cinco grandes grupos, sendo eles: a utilidade da ADD, os padrões de desempenho, os efeitos da ADD, o processo de implementação da ADD e as sugestões de melhoria.

No primeiro grupo, a utilidade da ADD, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 10 e 11 e a análise de conteúdo da questão aberta número quatro, “Quais são os aspetos positivos e negativos da ADD? Porquê?”.

No segundo grupo, os padrões de desempenho, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 1,6,7,8 e 9 e associadas às respostas da questão número três, “Considera que os Padrões de Desempenho Nacionais são um contributo positivo para a ADD?”.

Num terceiro grupo, os efeitos da ADD, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 13,14,15,16 e 17.

No quarto grupo, o processo de implementação da ADD, relacionar-se-ão os dados estatísticos relativos às afirmações 2,3,4,5,e 12 com a análise de conteúdo feita à resposta aberta número dois, “Como avalia o processo de implementação da ADD?”

Finalmente, as sugestões de melhoria serão analisadas num quinto grupo atendendo às respostas dadas nas duas últimas questões abertas, “O que acha que poderia ser melhorado na ADD?” e “Utilize este espaço para acrescentar algo ou fazer um comentário sobre algum dos assuntos abordados no questionário.”

2.6. Limitações do estudo

Os dados a seguir apresentados são apenas um contributo para um outro estudo possível mais vasto e aprofundado. A dimensão da amostra poderia ser maior, mas o clima vivido nas escolas e os constrangimentos do tempo para a realização do mestrado, limitaram este trabalho a um estudo de natureza exploratória. No entanto, considera-se que o mesmo é adequado aos objetivos inicialmente propostos e que aqui se relembram:

- conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo da avaliação de desempenho docente;

- identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos através do inquérito por questionário fazendo uma análise estatística descritiva. Optou-se por apresentar o tratamento e os dados das questões de resposta fechada por gráficos e das questões de resposta aberta por quadros, recorrendo, sempre que considerado oportuno, à transcrição de excertos das respostas dos participantes. A análise é feita com base em cinco grupos / dimensões: a utilidade da ADD, os padrões de desempenho, os efeitos da ADD, o processo de implementação da ADD e as sugestões de melhoria.

3.1. A utilidade da ADD

Os professores que participaram neste estudo reconhecem a importância e a utilidade da ADD. 43,5% consideram-na útil para os professores do quadro e 48,5% para os professores contratados.

Como referiu um dos professores avaliadores, a ADD trouxe diferenciação docente e o estabelecimento de patamares na carreira.

“Os professores devem ser avaliados, tal como todos os outros profissionais. Tem de haver classificações diferentes, pois os trabalhadores também encaram o seu trabalho de modo diferente. Não pode ser tudo avaliado de igual maneira, tudo com satisfação, quer trabalhem, falem muito ou gozem no seu local de trabalho. As diferenças são salutares, tal como patamares na carreira e quotas, pois nem todos devem / podem chegar ao topo. As aulas observadas são muito importantes e imprescindíveis, pois só, e também aí, se conhecem os professores que trabalham.” (Q70)

Mas ainda assim é interessante verificar que um quarto dos inquiridos não se posiciona sobre a questão.

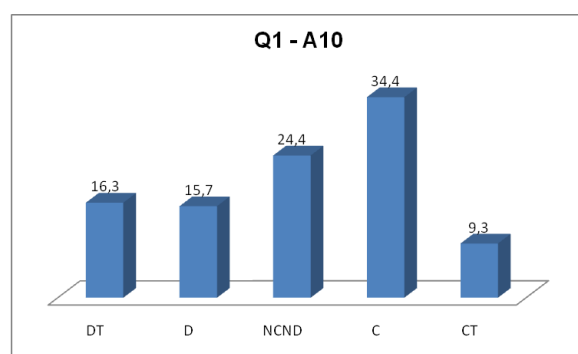


Gráfico 11- Q1 – A avaliação de desempenho para os professores do quadro é útil.

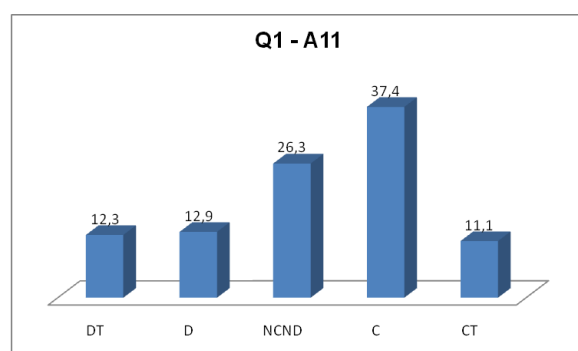


Gráfico 12- Q1 - A avaliação de desempenho para os professores contratados é útil.

Como se pode observar no quadro 5, quando questionados sobre os aspetos positivos da ADD, dois dos contributos mais significativos referidos consistem na promoção da reflexão e na melhoria do desempenho, com 24 e 22 frequências respetivamente. Como indicou um dos professores avaliadores “Refletir sobre a nossa atuação; incentivar à melhoria da prática docente.” (Q46).

Logo de seguida, com 17 referências, surge a partilha de experiências e colaboração nas tarefas, “Ajuda a refletir sobre o desempenho profissional e permite alguma partilha de práticas e experiências.” (Q64)

Aspetos positivos	Frequência
Promoção da reflexão	24
Melhoria do desempenho	22
Partilha de experiências / colaboração nas tarefas	17
O próprio processo de avaliação	7
Fiscalização do trabalho docente	6

Melhoria do processo de ensino / aprendizagem	6
Motivação e empenho	4
Valorização do mérito	3
Estimulação das leituras (nomeadamente legislação)	3
Participação	3
Uniformização de práticas	2
Autoavaliação	2
Responsabilidade	2
Lógica economicista	1
Competitividade	1
Avaliação por pares	1
Existência de padrões de desempenho	1
Nenhum	38

Quadro 5 - Aspetos Positivos da ADD

Muitos outros aspetos positivos foram apontados, mas de uma forma muito dispersa. O próprio processo de a avaliação e a fiscalização do trabalho docente relacionada, essencialmente com as faltas dos docentes ou a melhoria do processo de ensino / aprendizagem, foram alguns outros aspetos positivos apontados.

Alguns professores avaliadores, embora em reduzido número, ficaram agradados pelo facto de a avaliação motivar e levar a um maior empenho dos professores (4). A valorização do mérito, a estimulação para as leituras no âmbito da legislação e a participação também foram referidas com 3 frequências.

Aspeto curioso no âmbito deste trabalho é que houve apenas um inquirido que referiu como positivo a existência de padrões de desempenho, “Apenas os padrões de desempenho, que podem e devem ser norteadores de ação.” (Q72)

Por último, um outro aspeto a destacar é que 38 inquiridos não veem nenhum aspeto positivo na ADD.

Por oposição a esta questão, foi colocada outra “Quais os aspetos negativos da ADD?”, cuja análise de conteúdo está no quadro nº 4.

Aspetos negativos	Frequência
Burocracia	55
Conflitos	47
Mau ambiente / instabilidade	38
Perturbação do normal funcionamento das aulas	29
Falta de formação dos avaliadores	27
Existência de quotas	24
Competitividade / individualismo	23
Avaliação por pares	21
Subjetividade e arbitrariedade inerente ao processo	20
Injustiça e desigualdade	17
Desmotivação	7
Processo de implementação	6
Aulas observadas agendadas	6
Desconfiança	6
Tudo	5
Divisão dos professores	5
Número de aulas observadas	5
Avaliadores de áreas disciplinares diferentes	4
Imposição do cargo de avaliador	4
Jogos de interesses	3
Lógica economicista	3
Lógica sumativa	3
Pouca interação entre avaliados e avaliadores	2
Inespecificidade em relação aos relatores	1
Impotência do avaliado face à avaliação da CCAD	1
Não consideração das fases da carreira	1
Obrigatoriedade de aceitação do cargo de relator	1
Aulas assistidas só para avaliados	1
Confusão entre avaliação e classificação	1

Quadro 6- Aspetos negativos da ADD

As respostas dadas pelos professores avaliadores foram bastante elucidativas, verificando-se com um número de referências elevado a burocracia (55), os conflitos (47) e mau ambiente (38). Os testemunhos que se seguem revelam isso mesmo.

“Sobrecarga burocrática o que leva a desinvestimento na atividade letiva e na sua preparação; existência de cotas; geradora de conflitos e de mal-estar entre pares.” (Q14)

“Conflitos entre avaliados / relatores. Mau estar entre colegas. Aumento da preocupação sobre o processo avaliativo em detrimento da melhoria constante do processo ensino / aprendizagem. Aumento da componente burocrática do trabalho do professor.” (Q18)

“Burocracia excessiva. Preocupação com a avaliação em detrimento das aprendizagens dos alunos. Conflitos entre colegas. Relutância na partilha de informação entre colegas.” (Q88)

As atenções parecem centrar-se na avaliação docente e não na melhoria das aprendizagens. O avaliador preocupa-se mais com o preenchimento de papéis em detrimento da avaliação propriamente dita, sendo a sobrecarga de trabalho várias vezes referida. Veja-se a citação seguinte:

“Ênfase na forma e desprezo pelo conteúdo. Distorção do foco principal da atividade letiva – escrevem-se papéis para dizer que se fez e fica-se sem tempo para fazer bem o que se tem de fazer. Crispação.” (Q159)

Com frequências um pouco inferiores surgem a perturbação do normal funcionamento das aulas (29), falta de formação dos avaliadores (27), existência de quotas (24), competitividade / individualismo (23), avaliação por pares (21) e subjetividade e arbitrariedade inerente ao processo (20). Transcrevem-se quatro respostas elucidativas:

“Serem avaliados por colegas, sem formação e por deixarmos a nossa turma para podermos ir avaliar.... (Q37)”

“Falta de formação dos relatores. Falta de reconhecimento pelos pares. Gera mau ambiente entre pares. Existência de quotas para alguns níveis. Falta de perfil do relator. Sobrecarga administrativa.” (Q147)

“Gera conflitos. É excessivamente burocrática. Não é justa nem transparente. Demasiado complexa. Dificuldade dos docentes em reconhecer os seus pares como avaliadores, pois a maioria não teve qualquer formação nesta área. Menos tempo para o trabalho com os alunos. Mais cansaço e desilusão!” (Q151)

“Processo muito burocrático. Falta de preparação dos relatores. Retira tempo a toda a atividade letiva. Causador de mau clima institucional. Prejudica o trabalho colaborativo. Ocupa muito tempo ao relator sem que seja devidamente compensado na sua carga letiva. Cotas muito apertadas, pequenas e economicistas que retiram sentido ao fator supervisão.” (Q173)

Os próprios avaliadores põem em causa não só a sua competência para avaliar como até a sua legitimidade, “Pares a avaliarem pares, sem qualquer formação específica e onde impera a subjetividade;...”(Q16). “...pares a classificarem outros pares e opositores ao mesmo concurso;...” (Q17).

Citando um outro estudo de Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo (2001:75),

“E será que um posicionamento superior na carreira confere por si só preparação para supervisionar, para avaliar? Será que ter mais idade ou mais tempo de serviço são sinónimos de ter perfil de avaliador?”

Os avaliadores reconhecem as suas limitações e reclamam formação,

“Julgo que grande parte dos professores avaliadores se sente impreparado para a função que estão a desempenhar. (Q28)”

“Não houve formação específica. A definição de quem são os avaliados e os avaliadores não foi bemfeita.” (Q31)

É o próprio estudo da OCDE que recomenda essa formação e a integração de avaliadores externos no processo (Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi e Matthews, 2009).

Este não reconhecimento de competências para avaliar é fator de insatisfação, contestação e mau ambiente dentro das escolas.

“A avaliação entre pares tornou-se uma pescadinha de rabo na boca em que os professores se sentem metidos num circuito absurdo. Minou o ambiente humano das escolas. Empurrou ainda mais os professores para práticas burocráticas e vazias. Não avalia práticas nem mérito.” (Q72)

“Não promove a qualidade. Promove a individualidade. Promove a discordia e mau ambiente. É um processo exaustivo, nada claro. Não tem profissionais creditados que orientem o processo (qualquer professor serve para relator...).” (Q149)

Por outro lado, a existência das mesmas quotas para avaliadores e avaliados fomenta a competição entre colegas, limitando a partilha de experiências e o trabalho colaborativo.

“Professores da mesma escola a avaliar professores. Concorremos todos às mesmas quotas. Nos moldes atuais apenas funciona como um policiamento entre professores.”
(Q145)

Sobre a influência da ADD no relacionamento profissional conclui-se que os inquiridos entendem que o atual modelo de ADD vai acentuar o individualismo. O individualismo que resulta deste processo não melhora o papel do professor nem contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Num sistema de avaliação onde os indivíduos competem para lugares limitados, onde se incentiva a construção do “império”, do carreirismo, não parece haver lugar para o trabalho colaborativo ou uma comunidade profissional colegial, que se fortalece mutuamente, que se respeita e confia.

Alonso (2007:122) refere-se assim ao trabalho colaborativo:

“O trabalho colaborativo aumenta as possibilidades que os professores têm de aprender uns com os outros, de formar-se interativamente, através dos processos de partilha e reflexão conjunta acima discutidos, e que levam, num efeito de bola de neve, a desejar cada vez níveis mais elevados de desenvolvimento profissional.”

Esta maneira de estar e viver a sua profissão, confirma-se no relatório anual da CCAP:

“no que respeita ao clima de escola, há alusão à desconfiança, à insatisfação e ao desagrado que ainda permanecem, pese embora as referências à melhoria e uma maior pacificação.” (CCAP:25)

Relativamente à observação de aulas, questiona-se o seu número, o facto de elas serem agendadas e de só serem obrigatórias para avaliados. Levanta-se a questão “Quem supervisiona os supervisores-avaliadores para além da necessária autossupervisão?” (Vieira e Moreira, 2011:61)

Efetivamente, o trabalho do professor desenvolve-se ao longo de todo o ano letivo, pelo que a observação de duas ou três aulas previamente agendadas não pode ser um indicador decisivo na ADD.

“Uma simples observação de duas aulas não pode ser conclusiva quanto à competência do professor. As aulas observadas não deveriam ser agendadas previamente. Resultados deveriam ser públicos. Difícil operacionalizar a observação de aulas.” (Q31)

Há professores que consideram que pode até haver um maior investimento e algum artificialismo nessas aulas atendendo ao peso que elas têm na avaliação.

“(…) A observação de aulas é, muitas vezes, uma peça de teatro, e não o reflexo de uma prática.” (Q65)

Hadji (2010:124), ao referir-se à avaliação de professores em França, também critica o artificialismo e o “pontilhismo”; artificialismo porque a vinda de um inspetor à sala de aula altera o ambiente “natural”, além disso, “prevenido há algum tempo, o docente inspecionado prepara com muito mais cuidado a aula do que noutro dia qualquer.”; “pontilhismo” porque as visitas dos inspetores são muito raras e breves, pelo que Hadji questiona:

“... sendo demasiado pontual, e tendo em conta uma só sequência de trabalho (no máximo uma hora), como é que a inspeção pode facultar uma ideia justa do trabalho efetuado no conjunto do ano letivo e do verdadeiro ‘valor’ do docente? Como se pode julgar, com base na observação de uma só hora de aula, a qualidade fundamental de um professor? Como é possível ter em linha de conta as particularidades do contexto, que a rapidez da visita, muitas vezes, impede de captar, bem como o esforço feito pelo professor em adaptar-se, ultrapassando e corrigindo os pontos negativos, à situação local?”

Tal como afirma Stronge (2010:35),

“uma excessiva confiança nas observações formais de avaliação apresenta problemas significativos (por exemplo, o potencial artificialismo de uma só visita à sala de aula, uma pequena amostra do desempenho, a incapacidade de observar várias responsabilidades-chave dos professores.”

Além disso, há referências à influência do relacionamento entre o avaliador e avaliado na observação de aulas. Moreira (2011:23) expressa a preocupação da formação ética do observador / avaliador,

“O observador vê ... o que espera ver. Os quadros conceptuais, as expectativas socioculturais, o conhecimento e leitura do real, os filtros interpretativos condicionam a observação que fazemos, o que leva a que não exista algo chamado observação objetiva, ou leitura objetiva da realidade observada, ou seja, observação que se possa considerar independentemente do sujeito que a realiza.”

Parece ser necessário que a observação de aulas não seja a fonte de recolha de informação base para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente.

A questão da observação de aulas é polémica por poder ser, como afirma Gonçalves (2010), “um mar de oportunidades”, mas também “um mar de maré cheia”. Não parece haver dúvida de que se o objeto e o objetivo da observação de aulas não forem clarificados, podem surgir juízos de valor apressados e injustos.

A este propósito, Tardif e Faucher (2010:50) levantam várias questões:

“(1) Devem ser promovidos momentos de observação planificadas com antecedência com a pessoa em causa ou em períodos fortuitos? (2) Quantas devem ser as sessões de observação? (3) Qual a duração de cada sessão de observação? (4) Devem ser observações contínuas ou observações esporádicas? (5) As observações devem ser apoiadas por uma grelha mais detalhada ou por uma grelha mais abrangente?”

Para além disso, veja-se o que a este respeito escrevem Vieira e Moreira (2011:30):

“Do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica² pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a autossuficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos.”

Deste modo, pode-se dizer que, com base nas perceções dos professores avaliadores, se verifica o predomínio de uma visão negativa da ADD.

Embora a avaliação de desempenho seja considerada útil, os professores pensam que “... todos os professores devem ser avaliados, mas não deste modo.” (Q37)

Este professor avaliador confirma esta visão afirmando que

“Neste modelo de avaliação não lhe reconheço aspetos positivos dadas as discussões que daí advêm face às implicações que poderão ter na organização pedagógica e no funcionamento das escolas.” (Q39)

² Modelo desenvolvido nos Estados Unidos a partir da década de 60 em reação a práticas de teor inspetivo.

3.2. Os padrões de desempenho

Solicitados a pronunciarem-se sobre os padrões de desempenho nacionais, as respostas dadas pelos professores avaliadores foram bastante elucidativas, uma vez que 48,3% dos mesmos os considera úteis (cf. gráfico 13).

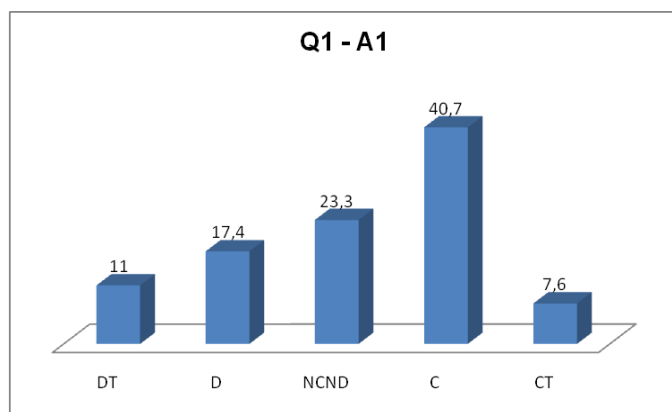


Gráfico 13- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais são úteis

É, contudo, de salientar que 87,6% considerou que a contextualização dos padrões de desempenho deve ser feita com consulta aos professores.

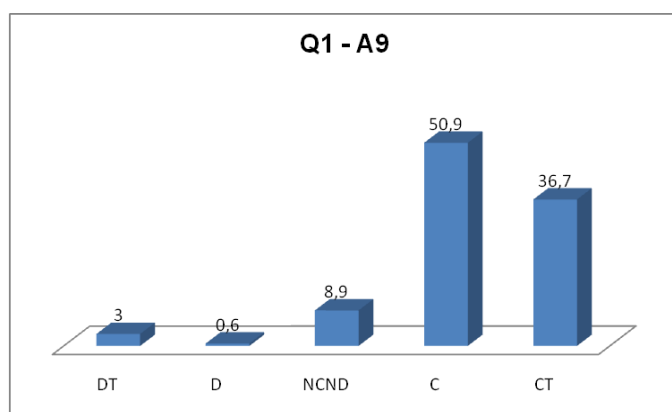


Gráfico 14- Q1 – A contextualização dos padrões de desempenho nacionais deve ser feita com a consulta aos professores

Também no relatório anual da CCAP se refere que a publicação dos padrões de desempenho foi “um facto facilitador para a construção dos instrumentos de registo e organização de um processo de supervisão.”

No entanto, o grau de concordância reduz significativamente quando questionados sobre se os padrões de desempenho constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a ADD (39,3%) (cf gráfico 15).

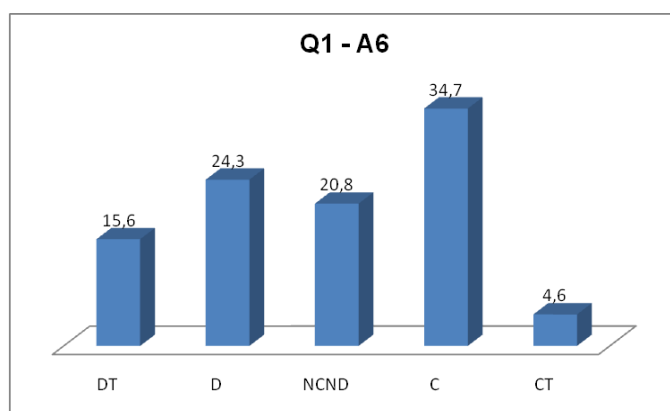


Gráfico 15- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a ADD

Na opinião dos professores avaliadores os padrões de desempenho não são uma política construtiva e positiva no quadro da ADD (46,4%), nem tornam claro o que é esperado dos professores. (49,4%).

De referir que, nestas duas afirmações, a percentagem de professores avaliadores que não se posicionam é também muito elevado, sendo 32,2 e 30,2%, respetivamente.

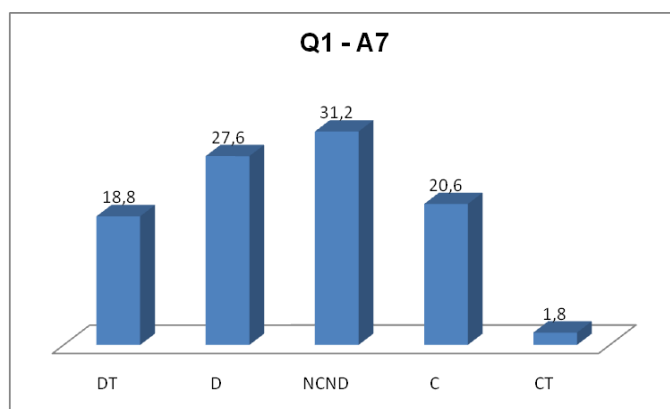


Gráfico 16- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais são uma política construtiva e positiva no quadro da avaliação de desempenho

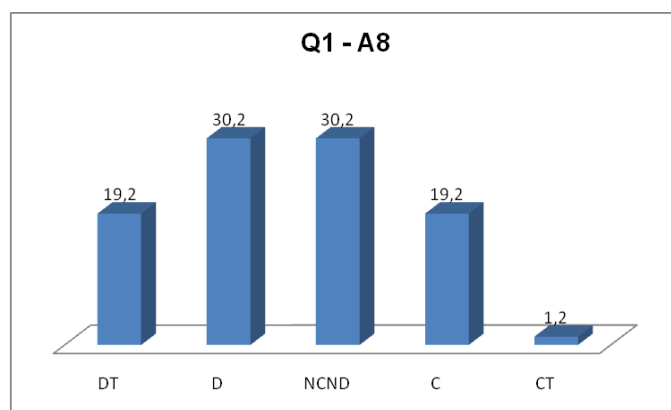


Gráfico 17- Q1 – Os padrões de desempenho nacionais tornam claro o que é esperado dos professores.

Dos 173 professores avaliadores inquiridos apenas 125 responderam à questão nº 3, “Considera que os padrões de desempenho nacionais são um contributo positivo para a ADD?”. Destes 53 responderam que sim e 72 responderam que não, como se pode observar no quadro nº7.

Não	72	Sim	53
Razões apontadas		Razões apontadas	
Pouco claros	16	São orientadores	35
De difícil consecução	14	Uniformização de critérios	12
Não consideração da heterogeneidade das turmas	14	São objetivos	1
Falta de contextualização	8		
Não reconhece as múltiplas funções do professor	3		
Elaborados sem auscultação	2		
Promotores de desigualdade	2		
São extensos	2		
Não legitimam os avaliadores	1		
Servem de “corpete”	1		
São falsos	1		
Só têm uma vertente sumativa	1		

Quadro 7- Visão dos professores sobre os padrões desempenho

As principais razões apontadas para os considerarem um contributo positivo são o facto de os PDN serem orientadores (35) e poderem uniformizar os critérios (12). Como afirmam dois dos professores inquiridos,

“Sim, considero que os padrões de desempenho nacionais são um fio condutor imprescindível para o desenvolvimento de todo o processo.” (Q11)

“Ajudaram a aferir e podem contribuir para atenuar as desigualdades e possíveis injustiças que advenham de um processo complexo, pouco interiorizado e com implicações na carreira.” (Q64)

Os professores que consideram que os PDN não são um contributo positivo apontam como razões principais o facto de os PDN serem pouco claros e de difícil consecução.

“Não. São ambíguos e, por isso, procura-se quantificá-los, debatem-se, tenta-se perceber como atingi-los ...Distinguem-se as menções com adjetivos subjetivos, (claramente, algum, profundo, ativamente...)” (Q33)

Os professores questionam-se sobre o modo como eles foram produzidos e como chegaram às escolas e têm dúvidas sobre a sua exequibilidade.

“Seriam um contributo positivo se tivessem sido previamente discutidos e fruto das sugestões dos professores.” (Q30)

“...a diversidade de situações torna esses padrões genéricos; é necessário criar instrumentos de registo diversos para se chegar à aplicação prática.” (Q69)

Poder-se-á afirmar que os PDN determinam quanto vale o que fazemos, mas não foram discutidos, legitimados como também não foi este modelo no seu todo.

Além disso, há professores que ainda relacionam os PDN com a formação dos relatores, como se vê no testemunho abaixo

“Seriam para aferir resultados e desde que tivessem sido construídos, ouvidos os envolvidos (relatores e avaliados). Os professores relatores deveriam ter formação específica. Só assim seriam reconhecidos pelos seus pares como alguém com capacidade para avaliar. Portanto, se os padrões de desempenho nacionais fossem elaborados, ouvidas as partes, e preparando os relatores para tal, talvez fosse possível uma avaliação válida.” (Q16)

Há também professores que não veem nada de formativo nos PDN, logo não contribuem para alguns princípios da avaliação, como a aprendizagem ou a progressão.

“Não, porque essencialmente não têm qualquer componente formativa e, por isso, não visam, de facto, a melhoria da qualidade do exercício da profissão docente.” (Q150)

Se, por um lado, um dos princípios da ADD é a “valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (artigo 3º, Decreto Regulamentar 2 / 2010), por outro, todo o processo está orientado na ordem do produto final e, embora “os cinco níveis de avaliação de desempenho docente vigentes – Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente” (Despacho nº 16034 / 2010) sejam qualitativos, eles correspondem a valores quantitativos e, citando um dos professores avaliadores, “... são demasiado ambiciosos, o que dificulta atingir a meta de Excelente e Muito Bom.” (Q46)

3.3. Os efeitos da Avaliação de Desempenho Docente

Da análise dos dados relativos aos efeitos da ADD, que correspondem às afirmações 13,14,15,16 e 17, torna-se evidente que os professores avaliadores não acreditam nos efeitos da ADD.

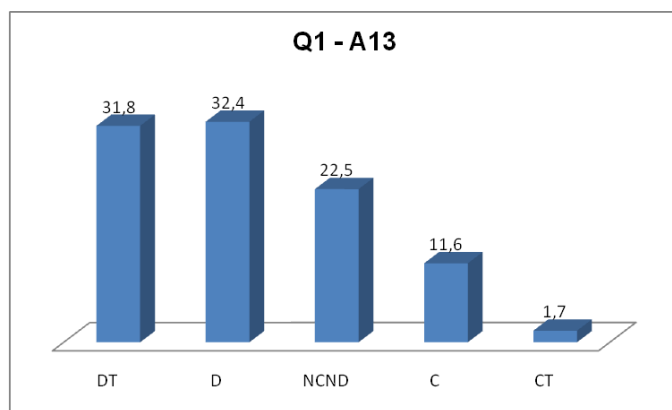


Gráfico 18- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para identificar professores que não trabalham bem.

64,2% não consideram que a ADD seja um meio para identificar professores que não trabalham bem

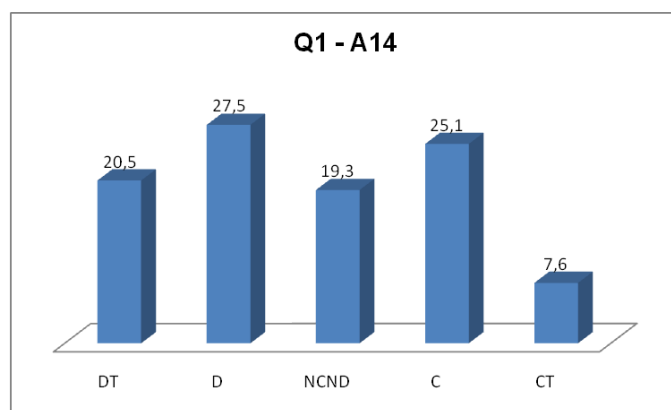


Gráfico 19- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para melhorar o desempenho dos professores, quando necessário, e para os apoiar.

e 48% não consideram que a ADD permita melhorar o desenvolvimento dos professores ou apoiá-los.

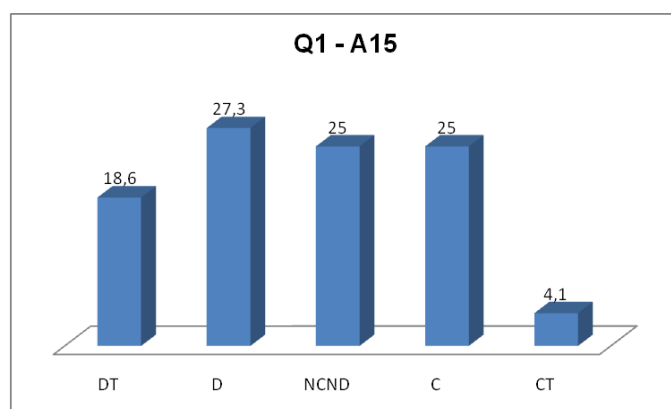


Gráfico 20- Q1 – A avaliação de desempenho constitui um meio para orientar o desenvolvimento profissional dos professores.

Só 29,1 % consideram que a ADD constitui um meio para orientar o desenvolvimento profissional dos professores. Isto parece tornar claro que na opinião dos inquiridos a ADD não cumpre com um dos seus princípios “valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”(artigo 3º, Decreto Regulamentar 2 / 2010).

Os professores avaliadores entendem a necessidade da avaliação sumativa que distingue e diferencia os professores, mas não parece ser esta avaliação a que vai contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Relativamente à afirmação nº 16, “ A avaliação de desempenho tende a causar tensões / conflitos entre os professores,” as respostas foram elucidativas: 94,8% concordam que a ADD tende a causar tensões / conflitos entre os professores.

Esta é de todas aquela afirmação em que o número de professores que não se posiciona é o mais reduzido. Só 3,4 dos professores não têm opinião sobre esta questão, o que corresponde a 6 professores dos 173 inquiridos.

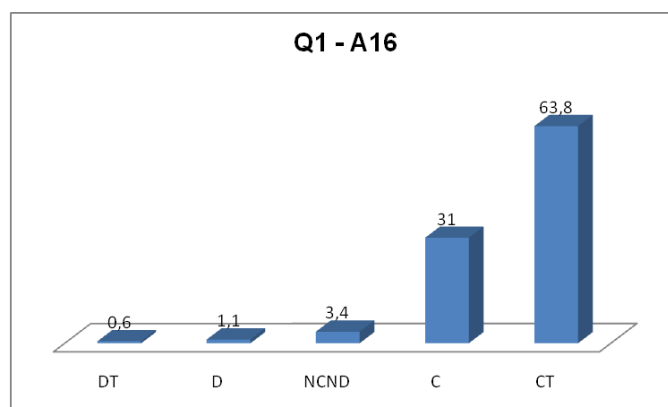


Gráfico 21- Q1 – A avaliação de desempenho tende a causar tensões / conflitos entre os professores.

Com um nível de concordância também muito elevado 76,4% aparecem as respostas à afirmação nº17. Efetivamente os avaliadores julgam que a ADD implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas. Só 2,2% dos inquiridos discorda desta afirmação.

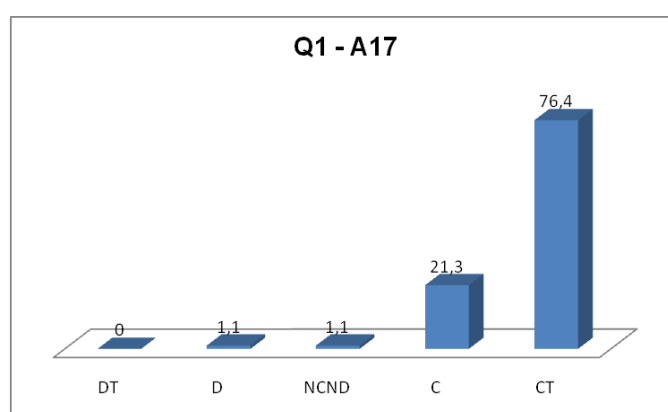


Gráfico 22- Q1 – A avaliação de desempenho implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas.

3.4. O processo de implementação

Analisando o quadro nº 6 pode concluir-se que a discrepância relativamente à opinião que os professores têm sobre o processo de implementação é muito grande. 50 professores consideram-no negativo enquanto que 10 considera normal e um professor o considera bom.

Indicadores	Frequência
Negativo	50
Normal	1
Bom	1
Sem auscultação / imposto	35
Burocrático	31
Confuso / pouco claro / complexo	23
Sem formação	18
Conflituoso	16
Economicista / político	15
Injusto / tendencioso	15
Difícil de aplicar	13
Sem articulação	11
Subjetivo	11
Atribulado	9
Desacreditado	8
Sem experimentação	7
Apressado	6
Sem colaboração	4
Inadequado	4
Tendencioso	2
Perda de tempo	2
Sem legitimação da competência do relator	1

Quadro 8- O processo de implementação

Com 35 frequências surge a imposição deste processo, sem auscultação dos professores. Os professores revelam que gostariam de ter tido um papel mais ativo em todo o processo.

A este propósito, veja-se a definição de participação ativa de Lima (1998:187):

“Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspetos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões.”

Por exemplo, no que diz respeito aos padrões de desempenho, 36,9% dos inquiridos dizem que os mesmos não foram objeto de discussão e análise. Mais ou menos o mesmo valor, 39,9%, dizem que sim, que o foram.

Verifica-se aqui uma discrepância relativamente aos dados do relatório da CCAP (2011), onde 72,4% dos inquiridos afirmam que os padrões foram debatidos pelos docentes de cada departamento.

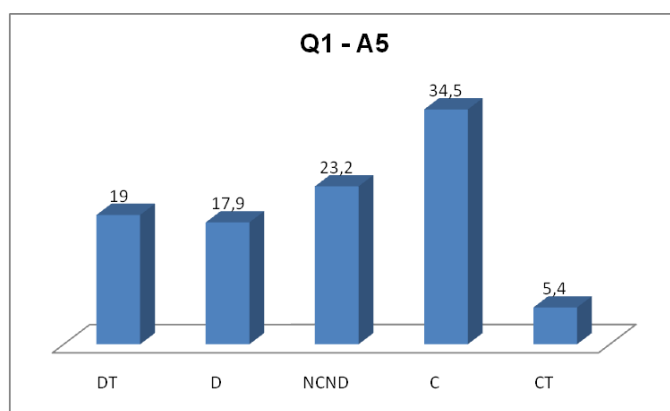


Gráfico 23- Q1 – Na minha escola os padrões de desempenho nacionais foram objeto de discussão e análise.

A burocracia (31), a complexidade e falta de clareza (23) surgem logo depois (cf quadro 8). Nas afirmações 2, 3, 4 e 5 o número de professores que não se posiciona é muito elevado, 25,7%, 31,5% e 29,9%, respetivamente, daqui resultando uma imagem de grande ambiguidade ou passividade.

Quando questionados sobre se nas suas escolas existem instrumentos adequados para avaliar o desempenho docente ou se os instrumentos são adequados às funções tarefas dos professores as percentagens entre os níveis de discordância e concordância são equivalentes.

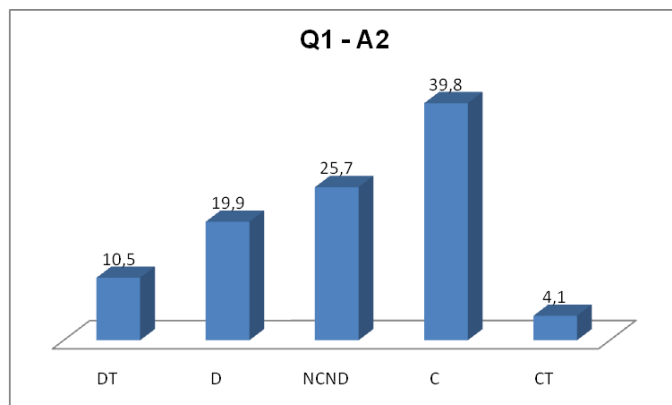


Gráfico 24- Q1 – Na minha escola existem instrumentos adequados para avaliar o desempenho docente

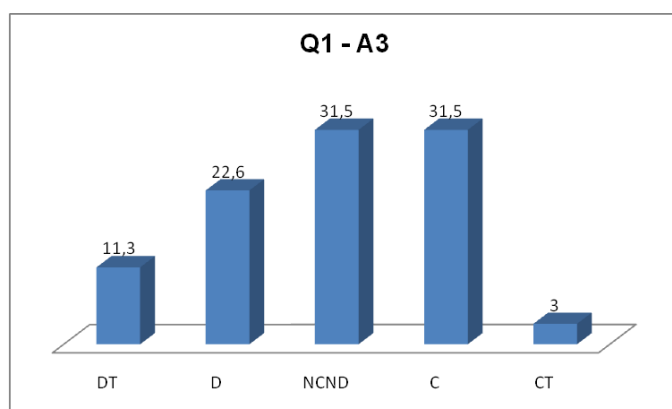


Gráfico 25- Q1 – Na minha escola, os instrumentos de avaliação são adequados às funções / tarefas dos professores

Na verdade, o objeto a ser avaliado é complexo, mas é fundamental que a avaliação de desempenho tenha em atenção os vários papéis que o professor desempenha.

Nas escolas, os professores são cada vez mais confrontados com uma intensificação do trabalho docente ligada à multiplicidade das tarefas ou papéis, desde professores, Diretor de Turma, Diretor de Curso, Coordenador de Departamento, coordenador de várias equipas ou áreas como sala de estudo, apoio pedagógico,

desporto escolar, entre outros. Todas estas funções são, hoje, importantes e devem, por isso, ser tidas em conta na sua avaliação de desempenho.

Neste sentido, Stronge (2010:35) sugere que “os dados para avaliar o desempenho docente podem ser obtidos a partir de múltiplas fontes, incluindo a autoavaliação” e apresenta “um breve resumo das quatro fontes mais utilizadas: observação, inquéritos a alunos, portfólio do professor e dados do desempenho dos alunos.”

Relativamente à questão nº 4 relativa às competências e conhecimentos dos avaliadores, um número significativo de inquiridos, 49,4%, não confia nos avaliadores. O poder dos avaliadores não foi legitimado e citando o relatório da CCAP.

“A falta de formação dos docentes avaliadores é mais uma vez evocada pelos respondentes. Os constrangimentos daí resultantes prendem-se com a legitimidade e credibilidade do trabalho desenvolvido pelos docentes avaliadores.” (CCAP, 2011:25)

Já quando questionados sobre os conhecimentos e competências do Diretor para levar a cabo a ADD, a percentagem de professores que não se posiciona volta a subir, 36,3%, sendo esta a questão onde o nível de ambiguidade é maior. Dos professores que se posicionam 45,1% concordam e 18,7% discordam desta afirmação.

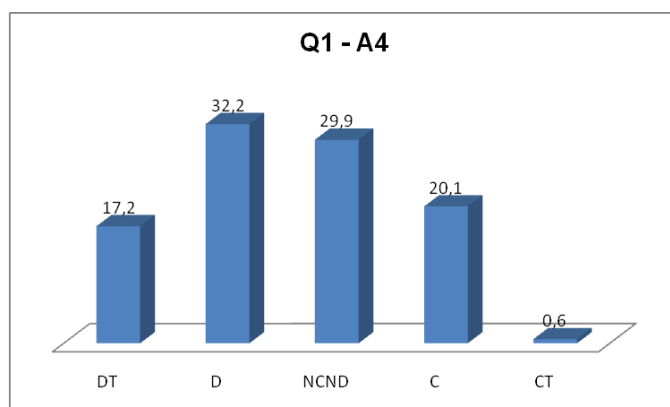


Gráfico 26- Q1 – Na minha escola, os avaliadores possuem competência e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação de desempenho.

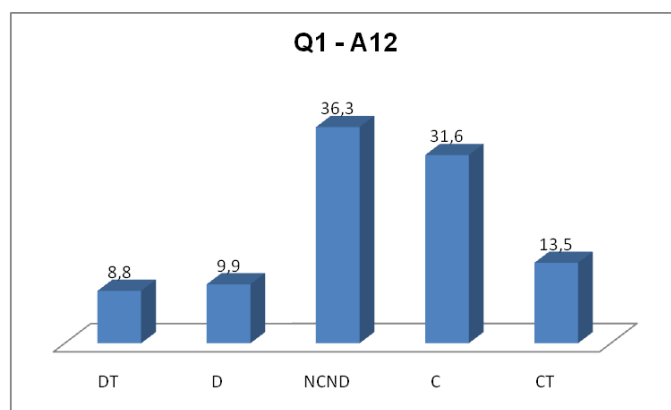


Gráfico 27- Q1 – O nosso Diretor tem conhecimentos e competências adequados para levar a cabo a avaliação de desempenho docente.

3.5. Sugestões de melhoria

Quando dada a possibilidade para sugerirem aspetos que poderiam ser melhorados na ADD, 136 professores inquiridos dão a sua opinião, incidindo essencialmente sobre os procedimentos, os avaliadores, a observação de aulas e alguns aspetos que poderiam ser incluídos na avaliação (cf. quadro 9).

	Indicadores	Frequência
Procedimentos	Simplificação do processo	38
	Reformulação do processo	34
	Inexistência de quotas	16
	Periodicidade alargada	7
	Tempo no horário para troca de experiências	6
	Auscultação dos professores	5
	Experimentação prévia	4
	Avaliação igual em todos os escalões	1
Avaliadores	Formação dos avaliadores	34
	Equipas externas	31
	Avaliação pelo Diretor	3
	Acompanhamento regular do Coordenador de Departamento	2

Observação de aulas	Aulas sem marcação	3
	Mais do que uma pessoa a assistir	1
Outros aspetos a incluir	Rendimento académico dos alunos	1
	Conhecimentos adquiridos	1
	Trabalhos desenvolvidos	1
	Lógica formativa	1

Quadro 9- Sugestões de melhoria

Embora os professores inquiridos considerem que

“A avaliação do desempenho é necessária e imprescindível. Deveria ser clara, objetiva, isenta, participada, com padrões bem definidos.” (Q16),

os professores avaliadores insistem em afirmar que este modelo de avaliação não lhes agrada. Como o testemunho deste professor refere:

“Não acho que deva ser melhorada, tem que ser completamente reformulada. É tão ineficaz, não produz efeitos a nível das práticas letivas, que “não tem ponta por onde se lhe pegue”. “(Q2)

A tónica mantém-se na simplificação e reformulação do processo. Também a existência de quotas é um ponto considerado negativo, como se pode testemunhar pela citação abaixo:

“As quotas, a sua existência transforma a avaliação docente num processo pouco claro, que, à partida, os professores sabem que mesmo podendo ser considerados Muito Bons ou Excelentes, no fim, têm que ser “desvalorizados” para cumprir essa formalidade. O relator não pode concorrer ao mesmo que o avaliado!” (Q33)

Por outro lado, os professores inquiridos julgam que, para melhorar a avaliação, a periodicidade deveria ser alargada e os professores deveriam ter afetadas horas no seu horário para permitir trocar experiências.

“Prever um espaço de tempo no horário dos professores para debate e troca de experiências e saberes. Análise e discussão dos diferentes documentos: projeto educativo; projeto anual de atividades; regulamentos e legislação. Análise e discussão sobre o cumprimento dos diferentes projetos, ponto da situação, contributos, de cada um, etc.” (Q27)

Como anteriormente já foi referido, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para a partilha de experiências são aspetos negativos que os professores avaliadores julgam poder ser minimizados com a redução da componente letiva.

Talvez este seja um ponto de reflexão para a escola: a valorização e a promoção de espaços de reflexão, discussão e de trabalho colaborativo. Há ainda uma referência negativa à desigualdade nas avaliações consoante o escalão em que o professor se encontra.

Relativamente aos avaliadores, os inquiridos pedem formação para exercerem o cargo de avaliador

“Desenvolvimento de formações para os docentes avaliadores para melhoria das suas competências.”(Q7)

ou sugerem equipas externas para avaliar o desempenho docente.

“A avaliação deveria ser realizada por equipas externas à escola.” (Q3)

Há apenas três referências à possibilidade de a avaliação ser feita pelo Diretor e duas referências à necessidade de um maior acompanhamento por parte do Coordenador de Departamento. Como já largamente analisado, a avaliação por pares não é reconhecida, por o poder atribuído aos avaliadores não ter sido legitimado, mas antes legislado.

“Os avaliadores deviam ser externos ou objeto de um concurso ou processo de qualificação ou acreditação. Num processo de avaliação não há nada pior do que admitir-se que os avaliadores não são mais qualificados do que os colegas a avaliar.” (Q97)

Por outro lado, a familiaridade pode ser um impedimento para uma avaliação rigorosa e imparcial. Como refere este professor avaliador,

“Formação real e específica para os relatores. Redução horária em conformidade com um acompanhamento sério e eficaz. Redução dos itens a avaliar ou formação de equipas de avaliação, de modo a que o modelo atual não seja injusto e / ou administrativo. Troca das equipas entre escolas, de forma a evitar relações pessoais constrangedoras.” (Q49)

Nesta fase do questionário, volta a ser levantada a questão da observação de aulas e é sugerida a possibilidade de haver mais do que uma pessoa a assistir.

“O modo como as aulas são avaliadas – sempre professores do mesmo grupo disciplinar e até mais do que uma pessoa a assistir.” (Q8)

Também são feitas outras sugestões relativamente a outros aspetos que poderiam ser tidos em conta na ADD, como sendo: o rendimento académico dos alunos, os conhecimentos adquiridos ou trabalhos desenvolvidos pelos professores. A ênfase na lógica formativa também é referida, como havia sido feito várias vezes anteriormente.

A propósito da inclusão do desempenho dos alunos na avaliação de desempenho dos professores, Stronge (2010:36) afirma que “devido ao papel central que os professores desempenham nas escolas de sucesso, a articulação entre o desempenho docente e o desempenho do aluno é uma consideração sensata e acertada...”.

No final do questionário ainda foi dada a oportunidade aos professores avaliadores de acrescentarem algo ou fazerem um comentário sobre algum dos assuntos referidos anteriormente.

O quadro nº10 indica alguns aspetos referidos na última questão.

Avaliação não penalizadora
Equipas externas / competentes
Retira tempo aos alunos
Não há apoio para os relatores
Efeitos na progressão e na competência científica
Promover a partilha
Menos burocracia e mais acompanhamento pedagógico
Legitimação dos avaliadores
Não melhora o ensino
Lógica formativa
Articulação com a avaliação de escola
Mais tempo para reunir / partilhar
Mais dedicação ao processo de ensino / aprendizagem

Quadro 10- Outros comentários sobre a ADD

As respostas dos professores avaliadores remetem-nos novamente para a excessiva burocracia,

“Quando é criado um sistema de avaliação que assenta na carga administrativa e ainda sujeita a limitações ao acesso à progressão na carreira, promove a competição desenfreada e falta de partilha, além de colocar como avaliador um professor diretamente interessado na sua própria progressão. Além disso, o trabalho efetivamente pedagógico fica arredado do processo, limitando-se à exibição de documentos e comunicação que vão entupir espaços desnecessariamente, quando em papel. O esforço aqui dispendido não é compensado pelo resultado, podendo colocar em causa qualidade pedagógica que se exige a cada um dos avaliadores e dos avaliados.” (Q27)

para a avaliação por pares

“Sou a favor da avaliação, mas que ela seja feita com rigor, com seriedade. Brincar às avaliações, não! Como poderei avaliar com imparcialidade colegas que trabalham comigo há anos? Como poderei avaliar com rigor, se nunca tive formação para tal?” (Q161)

e para a ênfase na vertente formativa da avaliação.

“Considero que a avaliação deveria ser formativa de forma a permitir aos docentes a melhoria das suas prestações em contexto sala de aula (não descurando, como é lógico, todo um trabalho prévio), com uma formação adequada, com trabalho coletivo, dentro dos diferentes grupos disciplinares, mas sem a tamanha burocracia, que dificulta, em muito, a vida àqueles que se empenham.” (Q71)

De novo, surge aqui a possibilidade da avaliação de desempenho docente estar articulada com a avaliação da escola onde trabalham e também ser realizada por elementos exteriores.

“Avaliar é difícil e complexo. Agora colocar professores / colegas a avaliar colegas é perverso. Para mim a avaliação externa seria o paradigma mais indicado na avaliação dos professores. Se a escola tem avaliação externa e essa é fruto do trabalho de todos quantos nela trabalham, então os seus resultados seriam atribuídos, pelos avaliadores ou esse conjunto que promovem a sua escola.” (Q154)

A avaliação é vista como um interesse coletivo, onde os objetivos são comuns aumenta a sua eficácia. Há autores que defendem que a ADD deveria ser implementada como parte de um processo contínuo de melhoria da escola, já que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Referindo-se ao sistema de avaliação docente em França, Hadji (2010:125) lembra que embora o professor esteja sozinho na sala de aula, ele trabalha “no seio de uma disciplina”³ e “no contexto de um estabelecimento que detem um projeto”, mas, em França, estes aspetos não são considerados na avaliação do docente. O relatório do inspetor centra-se naquilo que viu na aula durante apenas uma hora.

Tal como escreve também Stronge (2010:28),

“... ao encarar ambos os propósitos, respetivamente a melhoria e a prestação de contas, como compatíveis e não contraditórios, será necessário salientar uma equação simples, mas fundamental

MELHORIA DO ENSINO = MELHORIA DA ESCOLA

Idealmente, o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individual e coletivamente, para a melhoria de toda a escola.”

³ Em Portugal poderíamos considerar “disciplina” o grupo disciplinar a que o docente pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta secção, apresentam-se as principais conclusões do estudo que permitiu conhecer as percepções dos professores avaliadores sobre o modelo avaliação de desempenho docente, em geral, e sobre os padrões de desempenho, em particular, e identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente nas escolas.

Quanto à primeira dimensão, a utilidade da ADD, os dados apontam para uma visão de avaliação como um meio importante para entender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. A reflexão sobre as práticas está intimamente ligada à melhoria. No entanto, a burocracia e a urgência na implementação de um novo modelo de avaliação docente impediu reflexões importantes sobre o processo de avaliação, como sendo os referentes, os propósitos, os critérios ou os efeitos.

Uma reflexão conjunta sobre a conceção do que significa ser professor, atendendo às várias funções da profissão docente, sobre os objetivos da avaliação de desempenho, formativa ou sumativa, sobre os intervenientes e os processos de operacionalização teria sido essencial para legitimar a avaliação de desempenho.

A avaliação de desempenho docente não pode, no entanto, ser diretamente articulada com a melhoria dos resultados escolares ou a melhoria da qualidade da educação. A prática de avaliação por si só não parece produzir mudanças positivas na educação. É necessário que os docentes queiram refletir sobre os seus pontos fortes e fracos, valorizar os primeiros como incentivo e aproveitar as oportunidades de melhoria que lhes permitam a mudança positiva.

Da análise da segunda dimensão, pode-se concluir que os padrões de desempenho são um referencial importante para a avaliação. Como referido no enquadramento teórico em vários países, como o Canadá ou o Chile, utiliza-se um quadro de referência que reúne os critérios que devem ser usados na avaliação de desempenho.

Neste estudo, verificou-se, no entanto, que os docentes gostariam de ter discutido e analisado os padrões de desempenho, mais ainda gostariam de ter sido ouvidos sobre a

contextualização dos mesmos. Como este procedimento não foi generalizado, muitos docentes têm dúvidas sobre as suas potencialidades.

Um estudo realizado por Teixeira (2010) corrobora esta ideia, sendo que os dados desse estudo revelam que 91,8% dos inquiridos afirmou que a ADD não é um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos e 65,4% a considerou um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores.

A construção participada de um referencial de critérios de avaliação, centrado nas várias tarefas e competências docentes, poderia ser um outro aspeto que tornaria a avaliação de desempenho mais consensual.

Efetivamente um dos critérios de Nisbet (1986) referido por Day (1993:107) é que

“o processo de avaliação deve ser global, cobrindo a totalidade do trabalho realizado pelos professores. Os professores desempenham várias funções e a avaliação não pode ignorar as atividades que são difíceis de avaliar imediatamente.”

Na terceira dimensão, os efeitos da avaliação de desempenho docente não são visíveis para os docentes. Os professores não acreditam que a ADD seja um meio de identificar os professores que não trabalham bem, nem que permite orientar o desenvolvimento profissional dos professores ou melhorar o seu desempenho.

Da análise dos resultados, verifica-se que o efeito mais visível é a tensão e os conflitos gerados entre os professores dentro das escolas. Sem efeitos positivos à vista, o investimento de tempo e esforço na avaliação de desempenho parece ser desnecessário e evitado por muitos.

Teixeira (2010:92) também concluiu que

“a maioria considera que o atual modelo de ADD não motiva os professores, aumenta a competitividade entre os pares, diminui o trabalho colaborativo, não ajuda o professor a autoavaliar-se.”

A avaliação de desempenho passa, assim, a ser essencialmente um processo burocrático com uma débil articulação entre a avaliação de desempenho e as melhorias de desempenho efetiva.

Citando Stronge (2010:29),

“Quando os diretores de escolas e outros avaliadores olham para a avaliação como um exercício mecânico, e quando os docentes a veem como um processo que deve ser duradouro, a avaliação torna-se pouco mais do que um mero exercício que acaba por consumir demasiado tempo.”

Ao analisar os dados relativos à quarta dimensão, constata-se que o processo de implementação foi considerado, quase por unanimidade, negativo. O processo foi imposto, não foi discutido e, portanto, é mal compreendido. Os instrumentos usados são inadequados à avaliação das várias tarefas que um professor pode ter a seu cargo ou os vários papéis que pode desempenhar. Os docentes avaliadores não foram preparados para compreender e utilizar os instrumentos produzidos nas suas escolas. Mais ainda, não estão preparados para gerir os conflitos e as emoções inerentes a este processo. Pereira (2011:65), no seu estudo, vai mais além, concluindo que

“o principal contributo que deixo com este capítulo é, pois, a defesa de uma preparação dos avaliadores especificamente dirigida para a gestão emocional do processo (o que não quer dizer que subestime a sua preparação intelectual, que, como se verificou acima, acaba também por ter uma importância emocional em todo o processo).”

Como referido anteriormente, no Chile, aquando da implementação do novo modelo de avaliação, foram feitos vários debates entre os principais atores, nomeadamente sobre os procedimentos a utilizar. Desses debates concluiu-se que é importante recorrer a várias fontes de informação tendo em linha de conta a variedade de funções e contextos.

Para além disso, no Chile, os avaliadores são pessoas externas especificamente preparadas para a função de avaliador. O estudo que aqui se apresenta permite concluir, a este respeito, que os próprios avaliadores não se consideram preparados para a função de avaliadores e muitos consideram não ter perfil para exercer essa função.

Nas conclusões do estudo realizado por Aguiar e Alves (2010:255) pode ler-se que

“Para garantir uma boa prestação na avaliação, é necessário garantir a confiança e a legitimidade dos avaliadores. Esta função não deve ser imposta. O avaliador deve estar motivado para realizar o seu trabalho e ter formação adequada para o desempenho destas funções.”

Na quinta dimensão, os docentes avaliadores sugerem várias áreas de melhoria, como sendo: os procedimentos, os avaliadores e a observação de aulas.

Efetivamente, a ampla participação desde a concepção, implementação e monitorização, teriam tornado todo o processo mais claro, mais próximo, mais interiorizado e mais eficaz. Lembrando Fullan (1991), para que as mudanças sejam bem sucedidas é importante que os intervenientes compreendam a sua necessidade e os seus objetivos.

Pode-se, pois, concluir agora que com este estudo foi possível conhecer as percepções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e identificar as suas opiniões sobre o processo de implementação.

Após a análise de todos estes resultados nas várias dimensões pode-se afirmar que um quadro marcado pela urgência comprometeu a interiorização e apropriação do modelo de avaliação pelos agentes e a sua posterior adequação nos contextos. Citando Day (1993:98),

“A avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim, como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional.”

Poder-se-á dizer que o envolvimento dos professores, atores diretamente implicados, teria facilitado a implementação do modelo, para além de que, em democracia, participar é um direito.

“Depois de abril de 1974, quer fosse impulsionada por movimentos sociais e políticos com expressão nas escolas, quer fosse instituída e regulamentada fortemente (*participação decretada*), a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ético e civicamente justificado” (Lima, 1998:181).

Mais ainda, pode-se afirmar que os professores avaliadores gostariam de ver encarado o trabalho docente numa lógica de maior complexidade e multidimensionalidade, ver incentivadas práticas colaborativas e uma avaliação de carácter mais formativo. Forte e Flores (2010:54) também referem a importância do trabalho colaborativo, escrevendo

“Perante a complexidade, as mudanças imprevisíveis e as incertezas do mundo atual, como tem sido reiteradamente referido na literatura, nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto.”

Por sua vez, Aguiar e Alves (2010:254) consideram que a autoavaliação

“permite ao avaliado fazer um balanço crítico da sua atividade perspetivando formas de melhoria e é, ao mesmo tempo, um bom indicador para o avaliador porque possibilita um melhor conhecimento do avaliado.”

Neste estudo, ficou evidente que os avaliadores reconhecem o valor do *peer feedback* como uma fonte de informação para o seu desenvolvimento profissional e julgam que a autoavaliação contribui para a aquisição das competências de reflexividade, mas gostariam de ver perspetivados os dispositivos de ADD em função de olhares externos e internos.

A partir dos dados deste estudo, outras investigações seriam possíveis e pertinentes como sendo: estudar os efeitos da ADD na escola e nas relações profissionais entre os professores ou estudar o perfil dos avaliadores. Por outro lado, no sentido de complementar este estudo, seria interessante um estudo sobre o outro lado da moeda, isto é, um estudo sobre as perceções dos professores avaliados sobre a avaliação de desempenho docente.

Por último, gostaria de salientar que, a partir deste estudo, se pode concluir que, para uma avaliação de professores válida, é essencial um clima construtivo e de confiança de modo a que a melhoria do desempenho profissional possa contribuir fortemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a consecução dos objetivos da própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. & ARAÚJO, F. (ORG).(2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AFONSO, A. J. (2009c). ‘Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares’. *Revista Lusófona de Educação*, vol.13, nº13, nº1, pp. 13-29
- AGUIAR, J. e ALVES, M.P. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Alves, M.P. e Flores. M. A.. *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*, pp. 229-258. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In Flores, M. e Viana, I., *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses*. pp. 109-130. Braga: Cadernos CIED
- ALVES, M. P. e FLORES, M.A. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALVES, M.P. e MACHADO, E. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M.P. Alves e E.A. Machado (orgs.). (2010) *O Pólo de Excelência*, pp 89-108. Maia: Areal Editores.
- AVALOS, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional: sentidos e implicações*, pp. 45-63. Porto: Areal Editores
- BARDIN,L. (1998). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editorial Presença.

- CCAP (2011). *Relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação. In http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_anual_ADD_2010.pdf (Consultado em agosto de 2011)
- DAY, C (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs) *Avaliações em Educação: novas perspectivas*, pp.95-114. Lisboa: Educa
- DE KETELE, J. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck
- DE KETELE, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou de reconhecimento?. In M. P. Alves e E. A. Machado (orgs.). (2010). *O Pólo de Excelência*, pp 13-31. Maia: Areal Editores.
- DUKE, L. e STIGGINS, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. In Millan, J. e Darling-Hammond, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 165-187. Madrid: Editorial La Muralla.
- ESTRELA, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docentes. In *Ser professor no limiar do século XXI*.
- FERREIRA, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- FLORES, M. A., DAY, C. e VIANA, I. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses*. Braga: Cadernos CIEd
- FLORES, M. A. (2009) Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português, *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2 (1), pp. 239-246 URL: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13_port.html
- FLORES, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

- FORMOSINHO, J., MACHADO, J e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- FORTE, A. e FLORES, M. A. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In Alves, M.P. e Flores. M. A.. *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*, pp. 52-100. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FULLAN, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel
- HADJI, C. (1995). A avaliação dos professores: linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela e P. Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, pp. 27-36. Lisboa: Edições Colibri.
- HADJI, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico?. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional: sentidos e implicações*, pp. 114-139. Porto: Areal Editores.
- LIMA, L. C. (1998) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- LIMA, L. C. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In L. M. Machado e N. SS. C Ferreira, *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*, pp.33-54. Rio de Janeiro: DPeA Editora.
- LIMA, J. A. e PACHECO, J. A. (orgs.) (2006). *Fazer investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Coleção Panorama, Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2010) *Avaliação, competitividade e hiperburocracia*. Conferência de abertura do 22º Colóquio internacional da ADMEE.
- MACHADO, E. A. (2011) apontamentos retirados da intervenção proferida no *Seminário Práticas de Avaliação de Desempenho – Quanto vale o que fazemos?* Uinversidade do Minho.
- MARTINS, M. A., PESSOA, T. e VAZ-REBELO, P. (2011). Avaliação de desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In Alves, M. P. , Flores, M.

- A., Machado, E.A. (orgs) *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*, pp. 69-100. Santo Tirso: De Facto Editores.
- MOREIRA, C.D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- MOREIRA, M.A. (2011). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Acedido em 27 de agosto de 2011 em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- MOREIRA, M.A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observámos? In Alves, M. P. , Flores, M. A., Machado, E.A. (orgs) *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*, pp 17-38. Santo Tirso: De Facto Editores
- PACHECO, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas*. 53-64. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Acedido em 2 de novembro de 2010 em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%c3%a9rios.pdf>
- PACHECO, J. e FLORES, M.A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora
- PEREIRA, I. (2010). Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In Alves, M. P. , Flores, M. A., Machado, E.A. (orgs) *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*, pp.39-67. Santo Tirso: De Facto Editores
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*, 1ª edição. Lisboa: Gradiva
- SANTIAGO, P., ROSEVEARE, D., AMELSVOORT, G., MANZI, J. e MATTHEWS, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal – OCDE review*. Consultado em 16 de outubro de 2011 em: www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal.
- SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora.

- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editora Graó
- STRONGE, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional: sentidos e implicações*, pp. 24-43. Porto: Areal
- STUFFLEBEAM, D. &SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación Sistemática – Guia Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.
- TARDIF, J. e FAUCHER,C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M.P. Alves e E. A. Machado (orgs.). (2010). *O Pólo de Excelência*, pp 32-52. Maia: Areal Editores.
- TEIXEIRA. A. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais – da prescrição às práticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho
- TUYTENS, M. e DEVOS, G (2009). Teacher's perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale, in *Teaching and Teacher Education*, pp.924-930, vol.25
- VIEIRA, F. e MOREIRA, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente, para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 46 / 86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo

Decreto-Lei nº 139-A / 1990, de 28 de abril, aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei 1 / 98, de 2 de janeiro, altera o Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar 11 / 98, de 15 de maio, regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001, aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 15 / 2007, de 19 de janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei nº139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº249/92, de 9 de novembro

Decreto Regulamentar 2 / 2008, de 10 de janeiro, regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 75 / 2010, de 23 de junho, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar 2 / 2010 de 23 de junho, regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário

Despacho nº 16034 / 2010 de 22 de outubro, estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização

Asking for permission to use your scale on teachers' perception of the new teacher evaluation policy

Paula Araújo <pcaa.estp@gmail.com>

17 de agosto de 2010 12:37

Para: Melissa Tuytens <tuytens@ugent.be>

Cc: Maria Assunção Flores Fernandes <aflores@ie.uminho.pt>, António Gonçalves <toneca.evt@gmail.com>

Dear Mrs Tuytens,

I'm Paula Araújo, a Portuguese secondary teacher, and I'm taking my Master Degree at Universidade do Minho, Portugal. Next year I'm going to work with a colleague, António Gonçalves, on the topic: teacher's perception of teacher evaluation policies. Our teacher at the University, Maria Assunção Flores, showed us your article "Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale" which we read and studied carefully. In fact I'm writing to you to ask your permission to translate and use your scale in our study here in Portugal. We hope you understand our interest and allow us to use your questionnaire in our study.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Paula Araújo

Asking for permission to use your scale on teachers' perception of the new teacher evaluation policy

Melissa Tuytens <melissa.tuytens@ugent.be>

18 de agosto de 2010 21:01

Para: Paula Araújo <pcaa.estp@gmail.com>

Cc: Maria Assunção Flores Fernandes <aflores@ie.uminho.pt>, António Gonçalves <toneca.evt@gmail.com>

Dear Mrs Araújo,

Thank you very much for your interest in the article and the scales. Of course, you can translate and use them. I wish you the best of luck with your research.

Kind regards,

Melissa Tuytens

Anexo II - Protocolo da aplicação do inquérito por questionário

Exmo. Sr. Diretor

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Avaliação, na Universidade do Minho, subordinada ao tema “A Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva dos Professores Avaliadores”, pretendo conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e o seu processo de implementação. O trabalho será efetuado sob orientação da Professora Doutora Maria Assunção Flores, docente da Universidade do Minho.

Para recolher informação foi elaborado um inquérito por questionário.

Neste sentido, solicito a V. Exa. autorização e colaboração na aplicação dos inquéritos por questionário aos professores avaliadores da sua Escola.

Antecipadamente grata pela atenção.

Santo Tirso, 30 de janeiro de 2011

Orientadora: Doutora Maria Assunção Flores

Mestranda: Paula Cristina Alves de Araújo

Anexo III - Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Caro/a colega,

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, estou a realizar um estudo sobre a avaliação de desempenho docente (ADD) na perspetiva dos professores avaliadores.

São objetivos deste trabalho:

- Conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente;
- Identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente.

Para a consecução deste estudo, a sua colaboração é muito importante. Os dados recolhidos são para uso exclusivo do âmbito deste estudo, pelo que asseguro total confidencialidade. Caso pretenda conhecer os resultados deste estudo, não hesite em contactar-me (a partir de maio de 2011)

Obrigado!

Paula Cristina Alves de Araújo

E-mail: pcaa.estp@gmail.com

Telemóvel: 966105838

Vire s.f.f.

1ª PARTE - DADOS PESSOAIS

1. Sexo: (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Feminino ☐ (2) Masculino ☐

2. Idade: (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) De 20 a 30 ☐ (2) De 31 a 40 ☐ (3) De 41 a 50 ☐
(4) De 51 a 60 ☐ (5) Mais de 61 ☐

3. Tempo de serviço (em anos): (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) De 1 a 5 ☐ (2) De 6 a 15 ☐ (3) De 16 a 26 ☐ (4) Mais de 26 ... ☐

4. Tempo de serviço NA ESCOLA ONDE TRABALHA ATUALMENTE (em anos): (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Menos de 1 ☐ (2) De 1 a 5 ☐ (3) De 6 a 15 ☐
(4) De 16 a 26 ☐ (5) Mais de 26 ☐

5. Grupo disciplinar a que pertence: (Assinale, por favor, o respetivo número e designação).

(1) Grupo disciplinar ... (2) Designação ...

6. Habilitações académicas: (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Licenciatura ☐ (2) Pós-graduação ... ☐ (3) Mestrado ☐
(4) Doutoramento ☐ (5) Outra ☐ Qual? ...

7. Situação profissional: (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Do Quadro de Escola/Agrupamento ☐ Em destacamento? ☐ SIM NÃO
(2) Do Quadro de Zona Pedagógica ☐ (3) Contratado(a) ... ☐ ☐ ☐

8. Para além da docência, exerce outros cargos? (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Sim ☐ (2) Não ☐

Se sim, quais?

(1) Membro da Direção ☐ (2) Membro do Conselho Geral ... ☐
(3) Membro do Conselho Pedagógico . ☐ (4) Diretor(a) de Turma ☐
(5) Diretor(a) de Curso ☐ (6) Outro ☐ Qual? ...

9. Na qualidade de avaliador, algum dos seus avaliados solicitou observação de aulas? (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Sim ☐ (2) Não ☐

Vire s.f.f.

2.ª PARTE – PERSPETIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

1. Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1 - Discordo Totalmente	2 - Discordo	3 - Não Concordo nem Discordo	4 - Concordo	5 - Concordo Totalmente
--------------------------------	---------------------	--------------------------------------	---------------------	--------------------------------

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1 - (DT)	2 - (D)	3 - (NC/ND)	4 - (C)	5 - (CT)
1. Os padrões de desempenho nacionais são úteis.					
2. Na minha escola existem instrumentos adequados para avaliar o desempenho docente.					
3. Na minha escola, os instrumentos de avaliação são adequados às funções / tarefas dos professores.					
4. Na minha escola, os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação de desempenho.					
5. Na minha escola os padrões de desempenho nacionais foram objeto de discussão e análise.					
6. Os padrões de desempenho nacionais constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a avaliação do desempenho docente.					
7. Os padrões de desempenho nacionais são uma política construtiva e positiva no quadro da avaliação de desempenho.					
8. Os padrões de desempenho nacionais tornam claro o que é esperado dos professores.					
9. A contextualização dos padrões de desempenho nacionais deve ser feita com a consulta aos professores.					
10. A avaliação de desempenho para os professores do quadro é útil.					
11. A avaliação de desempenho para os professores contratados é útil.					
12. O nosso Diretor tem conhecimentos e competências adequados para levar a cabo a avaliação de desempenho docente.					
13. A avaliação de desempenho constitui um meio para identificar professores que não trabalham bem.					
14. A avaliação de desempenho constitui um meio para melhorar o desempenho dos professores, quando necessário, e para os apoiar.					
15. A avaliação de desempenho constitui um meio para orientar o desenvolvimento profissional dos professores.					
16. A avaliação de desempenho tende a causar tensões / conflitos entre os professores.					
17. A avaliação de desempenho implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas.					

Vire s.f.f.

2. De um modo geral, como avalia o processo de implementação da ADD? Porquê?

3. Considera que os padrões de desempenho nacionais são um contributo positivo para a ADD? Porquê?

4. Na sua opinião, quais são os aspetos mais positivos e mais negativos da ADD?

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

Vire s.f.f.

5. O que acha que poderia ser melhorado na ADD?

6. Utilize este espaço para acrescentar algo ou fazer um comentário sobre algum dos assuntos abordados no questionário.

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo IV – Respostas das questões abertas

Questão 2

1. Uma perda de tempo. (Q1)
2. Considero que foi / é um processo muito atribulado, sem qualquer tipo de articulação. A todo o momento surge informação nova e contraditória, acabando por provocar a desacreditação do processo. (Q2)
3. Da forma como foi iniciada, com formação para alguns avaliadores essencialmente teórica, deixando fora muitos professores que são obrigados a avaliar sem qualquer formação. (Q3)
4. Processo tendencioso e extremamente burocrático. (Q4)
5. Desastroso. (Q5)
6. Assunto demasiado complexo para tecer qualquer comentário... (Q6)
7. A implementação da ADD na escola está a decorrer com normalidade, estando toda a comunidade educativa na prossecução dos objetivos para a mesma. (Q7)
8. Bastante injusto uma vez que há bastante subjetividade no processo e o processo é dependente de muitos fatores nem sempre os mais corretos. (Q8)
9. Confuso. Apressado. (Q9)
10. Com imposição e sem formação para os colegas que a vão aplicar. (Q10)
11. O processo de implementação da ADD, na minha perspetiva, tem um papel visivelmente economicista e, em nada contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Para ocorrerem mudanças significativas na ação docente, não é necessário transformar o ensino em números. (Q11)
12. O processo foi implementado à revelia dos principais interessados (docentes intervenientes) e pressupõe que os docentes “mais habilitados” avaliem os outros, gerando conflitos e determinando a estagnação ou a progressão na carreira. (Q13)
13. Mal conduzida sem auscultação dos profissionais. Processo implementado sem “experimentação” e não atendendo aos sobressaltos e incoerências que gerou. (Q14)

14. Deveria ter iniciado com criação de equipas preparadas para esse efeito, que não fossem professores. Da forma como foi iniciada, com formação para alguns avaliadores essencialmente teórica, deixando fora muitos professores que são obrigados a avaliar sem qualquer formação. (Q15)
15. A forma como se está a processar, considero-o muito negativo, que em nada contribui para a melhoria do desempenho docente. O que se tem verificado, com este processo de ADD, é o aumento de conflito de interesses, a degradação do meio escolar, o aprofundamento do individualismo docente e consequente distanciamento das culturas de colaboração. Nunca deveria ser uma avaliação em que uns são avaliados pelos seus pares e com interesses em concorrência (caso dos escalões em que há quotas). (Q16)
16. As estruturas representativas dos professores não foram ouvidas nem achadas para a sua implementação. Todo o processo foi escamoteado e só com uma finalidade: controlo económico. (Q17)
17. Complexo. (Q18)
18. Muito negativo. (Q19)
19. Entre o 2 e o 3, numa escala de 0 a 5. (Q20)
20. Não foi implementado, mas imposto. (Q22)
21. Muito mau, porque é baseado na subjetividade. Falta de formação, principalmente por parte da maioria dos relatores. (Q23)
22. Mau. O processo foi imposto, ignorando a opinião dos professores. (Q24)
23. Considero acima de tudo que se trata de uma avaliação punitiva e não construtiva como seria de esperar. (Q25)
24. O processo pecou por muitas imprecisões, falta de clareza e objetividade. Ficou sempre a ideia que, a qualquer momento, seria interrompido e não passaria do papel. A falta de clareza traduziu-se numa enorme angústia, quer para avaliadores, quer para os avaliados, já que as regras do jogo não estavam (estarão já) claramente definidas. (Q26)

25. Boa carga administrativa, completamente fora do contexto da formação inicial, onde devem definir a configuração / perfil e padrões de desempenho docente. (Q27)
26. Discordo do modo como os processos estão a ser implementados. (Q28)
27. É um processo muito injusto e não é fiável. (Q29)
28. Avalio mal. Em primeiro lugar, ela não reflete as diferentes formas de pensar do pessoal docente. Não foi discutido, explicado e refletido pelos professores, mas sim imposto. (Q30)
29. Começou mal. Extremamente burocrático. Os professores avaliadores não tiveram (em muitos casos) formação específica. Sem grandes resultados a nível prático. Não deveria ser um processo tão sigiloso pois leva à desconfiança. O professor Excelente e Muito Bom deveria ser conhecido para ser tomado como exemplo. (Q31)
30. Um processo burocrático sem nexos e sem planeamento imposto e não construído (discutido). (Q32)
31. Negativamente. Aliás parece-me que a implementação deste modelo de Avaliação Docente em nada nos dignifica. Porquê? Não é uma avaliação que nos leve a pensar as nossas práticas pedagógicas; é um modelo que valoriza o “floreado”, a burocracia ...; faz-me questionar sobre a sua legitimidade, quando na prática avaliador (relator) e avaliado concorrem às mesmas quotas; quando o requisito para ser relator não é a competência, mas sim o índice remuneratório ou a falta de mais alguém. (Q33)
32. A implementação da ADD deve ser observada, pelo menos a três níveis: no quadro, mais geral, do desenvolvimento das políticas educativas; no quadro referencial da avaliação e, por fim, do objeto que se propõe construir. Péssimo! Todas as alterações que se têm desenvolvido em torno da ADD não estão garantidas pela coerência, articulação e organização; pela objetividade dos seus propósitos, pelo interesse geral e, em particular, dos professores e alunos. (Q34)
33. Considero que é um processo meramente político para mostrar ao país que esta classe (professores) é avaliada. A forma como é feita está errada. (Q35)
34. Penso que a avaliação é útil, embora não nos moldes atuais. (Q36)

35. Mau porque deveria ser feita por inspetores e não por professores sem formação para tal, para além de prejudicarmos os nossos alunos, pois teremos que nos ausentar da sala de aula. (Q37)
36. Uma catástrofe, um desrespeito total pelos professores e pela sua dignidade profissional; um artifício ardiloso para evitar pagar salários dignos, fazendo com que a maioria não progrida na carreira e chegue aos escalões superiores. (Q38)
37. A implementação do modelo de ADD em vigor não afere as competências profissionais dos docentes. Este modelo de avaliação não só não distingue os melhores professores como não cumpre a função formativa da avaliação docente. (Q39)
38. É péssimo! Não é adequado; só tem em vista o problema económico (ganhos e perdas). (Q40)
39. Foi orientada com um único fim – Político. Não ouviu os professores, como principais intervenientes e únicos visados no processo. (Q41)
40. Mau dado que o processo foi imposto aos avaliadores e aos avaliados sem ser objeto de uma análise crítica prévia. Também foi implementado sem que os avaliadores tivessem formação adequada. (Q42)
41. Mau. Uma vez que o processo foi imposto quer aos avaliadores quer aos avaliados, sem que previamente houvesse uma análise e formação prévias. (Q43)
42. Pouco transparente, o que não defende nem promove os direitos e interesses legítimos dos cidadãos e a equidade e justiça do Sistema Educativo. Falta de supervisão que garanta a sua aplicação com equidade e universalidade. (Q44)
43. Acho-o uma farsa. Os avaliadores não possuem competências para o cargo, não se identificam com o processo, nem sequer foram consultados sobre as suas aptências, formação e dificuldades para o seu desempenho. Tudo lhes caiu em cima sem qualquer opção. (Q45)
44. A avaliação é importante para os professores refletirem sobre o seu desempenho, de modo a procurar melhorá-lo. Em relação a este modelo, considero que foi baseado em pressupostos economicistas, em virtude do estabelecimento das quotas, o que considero inaceitável. (Q46)

45. De um modo geral, o processo de implementação da ADD foi feito sem ter em conta a opinião dos professores e numa forma pouco séria e pouco sólida. (Q47)
46. Deveria ter sido mais discutido. (Q48)
47. Burocrático, injusto, irreal, cansativo, desmotivante, desinteressante e stressante e promíscuo. (Q49)
48. Este processo foi concebido contra os professores. Não tem em conta os professores como profissionais devidamente habilitados e cidadãos com capacidade crítica. (Q50)
49. Negativamente, pois considero desnecessário, injusto, uma sobrecarga sem qualquer benefício para os alunos e / ou professores. (Q51)
50. Complexo; aleatório; burocrático; confuso; inadequado. (Q52)
51. O processo foi realizado e implementado sem qualquer auscultação e concertação de critérios. (Q53)
52. Complicado e burocrático. É um processo que origina tensão entre os colegas e que não me parece ser uma mais-valia para o bom ambiente de trabalho que por si poderia ajudar a uma maior confiança entre os pares e entreajuda. (Q54)
53. Difícil de executar, pois é burocrático. (Q55)
54. É um processo muito burocrático e injusto. (Q56)
55. Difícil e gerador de tensões. (Q57)
56. Avalio com nota negativa pois não concordo com os moldes (demasiado burocráticos) como está decorrer. (Q58)
57. Considero ser um processo muito burocrático, exaustivo e que pode acarretar injustiças. (Q59)
58. Muito burocrático. Itens de difícil avaliação. (Q60)
59. Considero-o como um processo que tem sofrido muitas e sucessivas alterações em curtos períodos de tempo. (Q61)

60. Mal, em virtude de ter sido colocado à pressa e sem ter sido feita uma fase experimental. (Q62)
61. Uma autêntica palhaçada. Um processo que desde o seu início só conseguiu dividir os docente. Os critérios utilizados são de uma ineficácia a toda a prova. (Q63)
62. Deveria ter sido tratado e aperfeiçoado numa amostra de agrupamentos, deveria ter sido divulgado e explicado com mais tempo aos envolvidos. (Q64)
63. Mediocre. Foi implementado aos empurrões com avanços e recuos, continuando tudo na mesma ou pior. (Q65)
64. Este processo de ADD, não é o mais apropriado. Concordo com a avaliação dos professores, mas não com os moldes deste. (Q66)
65. Deve ser reformulado. (Q67)
66. Negativamente, dado que foi imposto contra a vontade da maioria dos professores. (Q68)
67. Estes processos foram implementados sem organização de forma precipitada; os decretos regulamentares foram saindo ... o processo não foi previamente estudado, organizado e avaliadas as implicações na vida das escolas em que há muita diversidade de situações: ensino regular / profissional / EFA / CEF / Estabelecimento prisional ... (Q69)
68. Avalio como bom. Ainda não teve tempo para demonstrar as suas qualidades, graças à péssima atuação dos sindicatos e de professores que acham que se resolvem as coisas apenas de punho erguido. (Q70)
69. Creio que o modelo de avaliação implementado não contribui para a melhoria da qualidade de ensino ou desempenho dos docentes, porque este modelo não identifica “o mau professor”. “O mau professor” consegue planificar e leciona duas aulas com alguma qualidade. (Q71)
70. É desadequado por ser entre pares. A competência do avaliador nem sempre é legitimada. Tende a ser um processo meramente burocrático de acumulação de evidências que podem ser forjadas e não corresponder às práticas. Duas aulas não esclarecem a prática de um professor. (Q72)

71. Negativamente. Foi imposto sem consulta efetiva aos principais interessados e por decisão unilateral do ME. (Q73)
72. Difícil e por vezes pouco justo. (Q74)
73. Um desastre. Considero que não há modelos ideais, mas cada vez que se altera o modelo de ADD, a implementação torna-se mais burocrática, por isso menos simplificada, o que torna cada vez mais difícil a sua implementação. (Q76)
74. O processo de implementação da ADD é um processo centrado basicamente no ponto de vista económico, e numa forma de entrave à progressão na carreira, estabelecendo quotas e criando mecanismos pouco claros que dificultam o verdadeiro valor do trabalho realizado e da sua avaliação. (Q77)
75. Negativamente. Processo desencadeado de “cima para baixo” . (Q78)
76. Mais uma medida feita para fomentar a discórdia entre os docentes. A sua implementação está a fazer-se de uma forma desordenada e muitas vezes com constantes mudanças das regras do jogo. (Q79)
77. Os professores ao longo da sua carreira, sempre foram avaliados. Posso dizer que já fui avaliada várias vezes e nunca me senti injustiçada. Esta avaliação gera conflitos e é quanto a mim uma forma de dividir a classe. (Q80)
78. Virtual. Porque na prática não se compreende o seu sentido e necessidade. (Q81)
79. É apenas uma forma de poupar dinheiro do estado e não deixar progredir os professores. (Q82)
80. Negativo. Porque permite fantasiar nas aulas observadas sem sequência. Só com observação sem marcação calendarizada é que o processo teria uma consequência. (Q83)
81. Desorganizado. As circulares e despachos saem a meio ou quase no final do processo avaliativo. (Q84)
82. Mau. Foi imposto sem serem ouvidos as partes interessadas (professores). Não foi dada formação adequada a quem tem de avaliar. O papel de avaliador foi imposto. (Q85)

83. Avalio-a negativamente. De facto o que nasce torto raramente ou nunca endireita. Trata-se de um dito popular, cuja aplicabilidade, neste contexto, é real. A implementação de um modelo que enuncia alguns aspetos, mas que visa essencialmente outros, dá às escolas graus de liberdade que estas, mais papistas que o Papa, enveredam por complicar, tornando-a trabalhosa e burocrática, mais do que fora o modelo anterior. (Q86)
84. Não funcional. Extremamente burocrático e com grande perda de tempo em detrimento da minha profissão que é ser docente. (Q87)
85. O processo de implementação da ADD foi pouco explícito. Não se observou a nível geral, esclarecimentos sobre a implementação do mesmo, o que pode levar à deturpação da legislação em vigor, ou a que, a cada dia que passa, pode surgir. (Q88)
86. De um modo geral a forma como foi implementada não está correta, muito burocrática e muito difícil de pôr em prática com rigor e pouco transparente. (Q89)
87. Muito fraco. Há falta de informação e a pouca que chega não é esclarecedora. (Q90)
88. Em termos de tempo (desde que iniciou até aos dias de hoje) tem-se verificado que o processo carece de consistência teórica e coerência na implementação. (Q91)
89. Turbulento. As tensões foram muitas, houve falta de uniformização de critérios, falta de formação adequada e falta de apoio aos avaliadores. (Q92)
90. Foi um processo imposto, sem prévia consulta aos professores e desajustada à realidade do ensino em geral e à especificidade dos vários professores. (Q93)
91. É necessária para que sejamos responsáveis e responsabilizados e serve sobretudo para que possamos corrigir, aperfeiçoar e melhorar os nossos desempenhos. É importante para o nosso desenvolvimento profissional. Na realidade, o que verificamos é que os propósitos da avaliação nos termos e modos como foi desenvolvida tiveram uma preocupação economicista. (Q94)
92. Este processo tem sido pouco claro e pouco esclarecedor. Existem várias incongruências que nos levam a suspeitar dela. Parece-me que isto poderia ser feito de uma forma mais agradável e saudável sem competição. (Q95)

93. Dado ser um facto recente, obviamente a sua implementação deparou-se com resistência, por vezes com sentido da parte dos professores. (Q96)
94. Precipitado. Porque não levou em conta a sua exequibilidade e porque não dá garantias de se constituir como verdadeiro instrumento de melhoria da qualidade do serviço docente. (Q97)
95. Negativamente porque é um processo muito trabalhoso e burocrático, que obriga os professores a um desgaste desnecessário que não acrescenta nada ao desempenho útil e resultados profícuos dos alunos e professores. (Q98)
96. Não altera em nada a competência ou não competência dos docentes. (Q103)
97. No contexto nacional? Ou em contexto de escola? Nesta escola, ao contrário de outras, o processo implementou-se com calma e sem pressas. Com um processo novo e estranho (eu, por exemplo, avaliarei 7 colegas e 6 deles são mais velhos do que eu) como este, há incertezas e desconfianças. (Q104)
98. Conflituoso! Confuso. Não-aceitação dos professores. Mal explicado, negociado e implementado!!! (Q105)
99. Considero que o processo foi implementado numa lógica meramente administrativa com um carácter sancionatório e não formativo. (Q107)
100. A avaliação de desempenho docente não passa de um processo burocrático que sobrecarrega os professores e os impede de dedicarem o tempo ao trabalho dos alunos. (Q108)
101. Deslisura no verdadeiro sentido da função docente. (Q109)
102. Considero que qualquer cidadão tem de ser avaliado na sua profissão e no seu desempenho agora este modelo está desadequado e não permite ao relator nem ao avaliado explicar em duas aulas o seu valor como docente. (Q112)
103. De um modo geral considero que este processo é atabalhoado e não tem em atenção a diversidade real existente no país, pois impõe a realização de elementos e atividades para as quais as escolas não dão condições. (Q113)
104. Trabalhoso (demasiado). (Q114)

105. O processo suscita dúvidas o que torna difícil a sua implementação. Desvia os docentes do objetivo primordial da sua ação que é desenvolver o processo de ensino- aprendizagem. Cria mau estar na comunidade educativa uma vez que avaliados e avaliadores/relatores são colegas. Nem todos os envolvidos têm formação na área. As direções não assumem o seu papel de organizadoras e facilitadoras do processo e complicam-no com receio de reclamações. (Q115)
106. O que existe e a que chamam ADD não é um processo de avaliação de desempenho... É o que existe... O que se avalia? Quem tem competências e condições para avaliar? O avaliador e o avaliado devem (porque com este processo podem!) competir pelas mesmas quotas?!!! (Q118)
107. Confuso (critérios muito subjetivos). Burocrático (valoriza-se a percentagem, os números). Injusto (atribuição dos “níveis” nem sempre é justa). Falacioso (não avalia o trabalho de lecionação do docente ao longo do ano letivo, apenas um pequeno período de observação de aulas. (Q120)
108. Processo impositivo, sem atender à realidade vivida nas escola; é estritamente burocrática, formalista e nada formativa. (Q121)
109. Não me parece que tenha sido feito com correção. Os professores deviam ter sido consultados e incluídos na discussão das medidas a aplicar. (Q126)
110. Como princípio, está correto. Qualquer trabalhador está permanentemente a ser avaliado no seu local de trabalho, pelo seu desempenho, seja pelos seus superiores, seja pelos seus pares. Os professores sempre foram e vão continuar a ser também. O formato desta avaliação é que é muito imperfeito, com demasiada sobrecarga de trabalho, demasiada burocracia e com ambiguidade de todos concorrerem para as mesmas quotas: avaliados e avaliadores. (Q127)
111. É uma avaliação desastrosa, desorganizada e com pouca informação no modo de a operacionalizar. (Q127)
112. Atendendo à quantidade de documentos que é necessário analisar com cuidado para que o professor possa enquadrar as suas múltiplas funções e à excessiva carga burocrática que o processo contém (que exige muito tempo de reflexão e leitura analítica) a implementação da ADD só pode ser difícil. Efetivamente (e presumo

que não é específico da minha escola) até se entranhar o processo, afora os aspetos negativos enunciados no ponto 4 deste inquérito, a primeira atitude do professor é “estranhar” (ou seja, rejeitar). Não é um processo fácil. Os professores, em partilha de dúvidas e descoberta de fórmulas, precisam de muito tempo para que ele se faça de um modo menos violento e não o têm. (Q132)

113. O processo está a ser mal implementado pois os avaliadores (relatores) não têm preparação para avaliar os colegas. As orientações chegam tarde e são insuficientes. (Q134)

114. Confuso. Os objetivos (padrões nacionais, evidências, ...) não são claros nem objetivos. (Q135)

115. É um processo burocrático pesado. Porque consome energias essenciais em atividades secundárias ou inúteis. (Q136)

116. Tenho muitas reservas em relação a este processo. Não me parece que a avaliação de desempenho deva ser feita tendo em consideração parâmetros relacionados com ética aspetos de carácter pessoal. Discordo em absoluto que professores avaliem os seus pares. (Q137)

117. Tudo mal desde o início. (Q138)

118. O processo de implementação da ADD não enriquece, de modo algum, o profissionalismo, bem como a competência dos professores. Estamos perante um processo excessivamente burocrático que só dificulta a atividade docente. (Q139)

119. Errado! Não houve auscultação prévia dos visados. (Q140)

120. Precipitada, desajustada da realidade e descontextualizada da escola real. (Q141)

121. Supõe-se duvidosa na verdadeira conceção da função docente. (Q142)

122. Uma trapalhada! O que realmente preocupa o ME é a componente económica. A avaliação é importante e até necessária para a melhoria da qualidade no ensino, mas deve ser feita essencialmente numa perspetiva formativa. Deve valorizar a partilha de saberes e até contribuir para o sentido de pertença dos professores, o que não interessa ao ME. (Q143)

123. Não sei o que se passa nas outras escolas, mas na minha o processo não está a correr da melhor forma. Passo a explicar, efetivamente foi constituída uma Comissão de Avaliação que se tem debruçado exaustivamente sobre o assunto. Mas ainda estão a ser elaboradas as fichas e os documentos de registo de avaliação, ou seja, na prática ainda não iniciou. Isto é muito grave! Cria grande tensão entre os professores e coloca-nos em desigualdade em relação a outras escolas. (Q145)
124. Acho que deve haver avaliação, mas mais simplificada e clara por quem de direito. (Q146)
125. Sistema complexo e burocrático. (Q147)
126. Considero que o processo não sendo negociado nem experimentado levou a contestação muitas vezes provocada pela insegurança que os professores sentiram em relação ao que lhes era solicitado. (Q148)
127. Este processo de ADD foi implementado sem qualquer consulta aos docentes que entram nele. Não foi gradual mas sim dentro de uma “obrigatoriedade” exagerada, quando deveria ter sido dada uma oportunidade para a experimentação. (Q149)
128. Burocrático; não formativo; paradoxal; injusto. (Q150)
129. Não foi um processo pacífico nem correto. Desde o início, os docentes viram que este modelo não servia, mas não foram ouvidos. As constantes alterações que foram sendo introduzidas, só complicaram o normal funcionamento das escolas e levaram os professores a não encarar este modelo com credibilidade. (Q151)
130. Na ausência de uma cultura de avaliação nas Escolas, o processo de implementação resulta numa imposição, em que é mais relevante a atribuição de quotas. (Q152)
131. Unicamente como uma medida economicista. (Q153)
132. Nos moldes em que está a ser efetuada e pela experiência que tem está a ser negativa, porque não traduz o trabalho desenvolvido pelos professores, já que só quem pede aulas assistidas (que é uma aberração) é que poderá obter resultados de Muito Bom e Excelente, o que não condiz com o trabalho desempenhado, na globalidade, pelos professores. (Q154)

133. Mal implementado, muito burocrático e não demonstra o profissionalismo dos professores. (Q155)
134. É confuso, burocrático, apenas seletivo, não atingindo a vertente formativa que teoricamente pretende. Apenas selecionar e mesmo assim sem o rigor adequado. (Q156)
135. A implementação do processo foi muito controverso. Concordo com a avaliação, no sentido de uma formação ao longo da vida, no sentido de partilha de conhecimentos e procedimentos. (Q157)
136. A avaliação é necessária mas não nos moldes em que é feita. Os avaliadores deveriam ser professores externos à escola, que tivessem efetiva formação e se candidatassem para o fazer. (Q158)
137. É um processo sustentado em princípios economicistas disfarçado de princípios pedagógicos. (Q159)
138. Demasiado exigente: excesso de horas de trabalho envolvidas. Demasiado burocrático: excesso de impressos para preencher. (Q160)
139. Avalio o processo negativamente, uma vez que, nos moldes em que foi implementado, não permite que a avaliação seja efetuada com seriedade, com imparcialidade. (Q161)
140. Muito burocrático: muitos documentos a preencher sem que tenham de facto influência para a melhoria do desempenho. (Q162)
141. Cada escola /agrupamento vai procurando fazer o melhor que sabe e pode. (Q163)
142. Avalio negativamente, nomeadamente pelo seu carácter burocrático, economicista e de diferente implementação nas diferentes escolas. Avaliador ser sempre do grupo disciplinar e não ter graduação inferior ao avaliado. (Q164)
143. Avalio de uma forma negativa. Os avaliadores, salvo raras exceções, não estão formalmente e tecnicamente habilitados para tais funções. A avaliação entre pares causa mau ambiente o que penaliza o trabalho de equipa que é indispensável para melhorar as práticas numa Escola. Ocupa demasiado tempo da vida profissional dos professores. (Q165)

144. O processo de ADD tal como foi implementado perseguiu apenas objetivos e fins económicos e não teve qualquer consequência ao nível da melhoria de desempenho dos docentes e ao nível da qualidade do ensino. Tem-se a sensação de que foi sempre algo de provisório, que altera amanhã, que modifica depois, etc. (Q166)
145. Processo inacabado, confuso, limitador... Deveria ser um processo objetivo / claro e não um processo de complexidade duvidosa. (Q167)
146. Muito negativo. Serve para aumentar a competitividade entre os docentes e não traz melhorias ao processo de ensino-aprendizagem. (Q168)
147. O processo é injusto e imposto, sem direito a discussão. (Q169)
148. Para mim foi de uma forma negativa. Não houve suficiente clarificação do processo de avaliação. A formação dos avaliadores não foi suficiente, nem adequada. (Q171)
149. Foi imposto. Não houve diálogo. Os professores não foram ouvidos. Não é justo, pois as quotas geram injustiças. (Q172)
150. O processo de implementação da ADD foi muito mau, na medida em que não houve preparação adequada para os relatores, é um processo muito burocrático, causando uma enorme sobrecarga a todos os docentes (relatores e avaliados), mas sobretudo aos relatores. (Q173)
151. O processo de ADD é pouco exequível na realidade específica em que está a ser aplicado. Não se consegue avaliar de forma fiável e transparente. Encontram-se indicadores “indecifráveis” e indicadores sem descritores, indefinição e situações dúbias. Grelhas de avaliação que muitas vezes são de credibilidade mais do que duvidosa. Falta de transparência na definição de critérios. (Q174)

Questão 3

1. Não. São confusos. (Q1)
2. Não. Fundamentalmente porque não levam em linha de conta as realidades regionais do nosso país e porque não tem em conta as múltiplas funções desempenhadas pela “variedade” do corpo docente, bem como a heterogeneidade das turmas lecionadas. (Q2)

3. Não, porque o avaliador não avalia de forma clara uma vez que está condicionada às quotas. (Q3)
4. Não. Não acrescentam nada de novo a um docente que é profissional e competente na sua atividade. (Q4)
5. Sou de opinião que a ADD seria de todos positiva se o processo se desenrolasse de outra forma. (Q6)
6. Discordo, na medida em que os mesmos podem não refletir a realidade escolar, mas antes o cumprimento de requisitos (quotas, ...) pré-definidos pela AAD. (Q7)
7. São orientadores. (Q10)
8. Sim, considero que os padrões de desempenho nacionais são um fio condutor imprescindível para o desenvolvimento de todo o processo. (Q11)
9. Trata-se de uma tentativa de uniformização dos critérios. (Q12)
10. Considero que esta “avaliação” não faz uma reflexão cuidada das lacunas do ensino-aprendizagem, criando níveis de desconfiança entre a Comunidade Educativa. (Q13)
11. Não. Não acrescentam nada de novo aquilo que deve ser um Professor competente e também que gosta da sua profissão. (Q14)
12. Poderiam ser se quem avalia conseguisse de uma forma clara avaliar aí o trabalho dos professores. (Q15)
13. Seriam, para aferir resultados e desde que tivessem sido construídos, ouvidos os envolvidos (relatores e avaliados). Os professores relatores deveriam ter formação específica. Só assim seriam reconhecidos pelos seus pares como alguém com capacidade para avaliar. Portanto se os padrões de desempenho nacionais fossem elaborados, ouvidas as partes, e preparando os relatores para tal, talvez fosse possível uma avaliação válida. (Q16)
14. Não Porque os padrões são generalistas. Nenhuma escola é igual a outra. Até certo ponto são realidades diferentes. O local, a região, a população docente e discente, interferem na consecução dos padrões escolhidos. Não se pode penalizar docentes que se encontrem em situações desfavoráveis. (Q17)

15. Sim, é uma tentativa de padronização dos parâmetros a analisar. (Q18)
16. Não. Porque vivemos num país de acentuadas assimetrias, no campo social, cultural, económico, ... (Q20)
17. Deveria ser, mas da forma que estão não. (Q22)
18. Não, porque não se pode generalizar a nível nacional. Cada caso é um caso. Senão veja-se a disparidade dos resultados da Avaliação Externa (IGE) e as quotas que lhes estão subjacentes. (Q23)
19. Não, porque estão mal definidos. (Q24)
20. Sim e não. Se por um lado servem para aferir conhecimentos, por outro são uma forma de promover a desigualdade. Dada a impossibilidade de consecução e de avaliação de todos eles. (Q25)
21. Parece-me que sim, na medida em que poderão clarificar um pouco o que se pretende com a avaliação e poderão contribuir para uma avaliação mais objetiva e mais justa. (Q26)
22. Os padrões de desempenho, como disse atrás, devem estar definidos para o enquadramento da formação inicial, pelo que nesta fase de desempenho profissional não se coloca, apenas se deve observar, o que à partida está garantido pela aprovação do recém-formado. (Q27)
23. Até certo ponto poderão ser úteis, mas temos de ter em conta o contexto de cada Escola. (Q28)
24. Não. Está muito além do que é necessário. (Q29)
25. Seriam um contributo positivo se tivessem sido previamente discutidos e fruto das sugestões dos professores. (Q30)
26. São uma orientação, mas cada zona do país e cada escola tem a sua realidade. (Q31)
27. Não contribuem para nada. (Q32)
28. Não. São ambíguos e por isso procura-se quantificá-los, debatem-se, tenta-se perceber como atingi-los ...Distinguem-se as menções com adjetivos subjetivos, (claramente, algum, profundo, ativamente...) (Q33)

29. Considero que os padrões de desempenho nacionais podem ser observados no sentido de contribuir, entre outros, para a reflexão útil e necessária dos nossos desempenhos profissionais. Não podem, nem devem transformar-se num corpete da atividade docente! (Q34)
30. De uma maneira geral servem como linha orientadora. (Q35)
31. Sim. Há mais uniformidade de critérios. (Q36)
32. Sim. Para que todos se possam orientar da mesma forma. (Q37)
33. Talvez, se fossem encarados como tal e não como uma imposição, além de que estão envolvidos neste processo iníquo que tem sido a ADD. (Q38)
34. Seriam um bom contributo se fossem mais objetivos. Esta avaliação assenta em quatro dimensões, 11 domínios, cinco níveis, 39 indicadores ao que julgo saber 72 descritores, sendo que alguns deles são imprecisos e pouco objetivos, pondo assim em causa a precisão e a credibilidade do processo (anexo do Despacho nº 16034/2010 do ME).(Q39)
35. Não. Esta educação não é séria no que respeita ao desenvolvimento do processo ensino / aprendizagem. (Q40)
36. São demasiados. (Q41)
37. Não. Estão desajustados às diferentes realidades de cada escola; os professores, nas diferentes categorias não têm as mesmas oportunidades de atingir um perfil de excelência. Foram elaborados para irem de encontro às cotas! (Q42)
38. Não. Penso que são desajustadas às diferentes realidades de cada escola. Os professores das diferentes categorias não têm as mesmas oportunidades para atingirem um perfil excelente. (Q43)
39. Neste momento não reúno informação suficiente para fundamentar uma opinião consistente. (Q44)
40. Sim, pois tentam (não sei se o conseguem) aproximar os níveis de desempenho, para diminuir as discrepâncias. (Q45)

41. Considero-os importantes porque permitem uma boa orientação para os relatores e uma melhor uniformização dos critérios a utilizar pelos relatores. Contudo acho que são demasiados ambiciosos, o que dificulta atingir a meta de Excelente e Muito Bom. (Q46)
42. Não, uma vez que os padrões de desempenho devem ter em conta não a realidade nacional, mas sim a realidade da escola. (Q47)
43. Considero que todos os bons desempenhos devem ser apresentados com o objetivo de se dar a conhecer ideias inovadoras. (Q48)
44. Não, porque a filosofia é ter em conta o contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno. Terá interesse por uma questão informativa mas não podemos estabelecer comparações para a diversidade existente. (Q49)
45. Devido ao ruído levantado por todo este processo estes padrões de desempenho são ignorados pela maioria dos professores. (Q50)
46. Sou completamente contra este sistema e todos os documentos criados para esse fim. (Q51)
47. Nem por isso... São demasiado “formalistas”, teóricos de difícil compreensão e de difícil objetivação. (Q52)
48. Eles ajudam a que os avaliadores possam desenvolver de forma mais consciente o seu trabalho. (Q54)
49. Não. Porque complicam ainda mais o processo de avaliação. (Q55)
50. Pelas razões indicadas na segunda parte. (Q57)
51. Não, embora pense que o anterior modelo também não era correto. Penso que tem de haver maior reflexão na forma da aplicação da avaliação. (Q58)
52. Considero que da forma como se encontram dificultam e complicam o processo de avaliação. (Q59)
53. Porque contribui para uniformizar a avaliação a nível nacional. (Q60)
54. Considero-os referenciais a respeitar, porque permitem reflexões sobre as dimensões estruturantes do desempenho dos professores. (Q61)

55. Só como linha de orientação, mais nada. (Q62)
56. Não. São falaciosos, enganosos, isto é, falsos. (Q63)
57. Ajudaram a aferir e podem contribuir para atenuar as desigualdades e possíveis injustiças que advenham de um processo complexo, pouco interiorizado e com implicações na carreira. (Q64)
58. Esta pergunta já foi feita anteriormente. Os PDN contribuem para que as escolas tenham alguns referenciais ao elaborar as fichas de registo de avaliação e contribuem para uma uniformização a nível nacional. (Q65)
59. Os padrões de desempenho precisam de ser mais clarificados. Mas no seu todo concordo. (Q66)
60. Nem todos. (Q67)
61. Não, porque se forem tomados à letra a sua exigência é inatingível. (Q68)
62. Sim. Pretendem uniformizar as orientações a nível nacional. No entanto, a diversidade de situações torna esses padrões genéricos; é necessário criar instrumentos de registo diverso para se chegar à aplicação prática. (Q69)
63. Evidentemente. Fazem-me ter uma noção do que está mal na escola onde trabalho e ter objetivos para trabalhar mais e melhorar. (Q70)
64. Os padrões de desempenho atuais constituem um referencial importante para os avaliadores procederem à avaliação de desempenho docente. Contudo, o modelo de avaliação não é o mais adequado. (Q71)
65. Sim, como orientadores de ação. Devem, no entanto, ser objeto de avaliação por entidades externas à escola. (Q72)
66. Não. São utópicos. (Q73)
67. Sim, porque poderão de algum modo uniformizar critérios de elaboração de instrumentos de registo. (Q74)
68. Exageradamente complexos e inatingíveis. (Q75)

69. Poderão ser, apesar de considerar que alguns indicadores são ambíguos e profusos. Se se tentar procurar evidências para todos os indicadores atendendo aos descritores tenderemos para um professor “ideal” que apenas se preocupará com a sua avaliação, não conseguindo de modo algum chegar a todo o tipo de aluno. (Q76)
70. Os padrões de desempenho nacionais, mais do que um contributo, são uma linha orientadora que poderá ser positiva se se puderem quantificar os padrões. (Q77)
71. Seriam, num outro contexto. (Q78)
72. Não. Os padrões de desempenho nacionais são feitos de uma forma que só aqueles que trabalham para as evidências são capazes de os atingir. (Q79)
73. Os padrões de desempenho nacionais são para mim uma referência que tem de ser tomada em conta. A forma como se desenvolve o processo, é que está mal implementada. Um bom profissional não poder progredir por imposição de quotas não está correto. (Q80)
74. Não sei responder porque desconheço os referidos padrões. (Q81)
75. Não. A ADD em nada contribui para o melhoramento das práticas letivas. (Q82)
76. Sim. Porque todos devem ser avaliados. (Q83)
77. Não. Demasiado extensos e burocráticos. (Q84)
78. Sim. Tendem a uniformizar o papel do professor pretendido pelo ministério. (Q85)
79. Na senda do referido, os padrões de desempenho, que, na minha opinião, deveriam ser considerados uma orientação (“...constituem um elemento de referência da avaliação...” ; “Não substituir esse julgamento”), estão de facto, a ser usados como um pilar basilar do processo implementado. Enquanto elementos orientadores, considero-os como um contributo positivo. Como estão a ser usados, acho-os contraproducentes. (Q86)
80. Podem ser uma referência. Mas não são fáceis de aplicar a um corpo docente tão diversificado. (Q87)
81. Não, porque os avaliadores e avaliados acabam por se centrar em demasia nos padrões de desempenho e acabam por relegar para segundo lugar o mais importante,

- que será a preparação de aulas. Em algumas situações, perceber os padrões de desempenho não é tarefa fácil. (Q88)
82. Só como orientação para as escolas. (89)
83. Não. Cada escola é uma realidade diferente. (Q90)
84. Sim, na medida em que balizam alguns conteúdos de análise. (Q91)
85. Bastante, porque clarificam e uniformizam, padronizando os desempenhos e evitando a aplicação de critérios que se desviam de todos os normativos e referenciais. (Q92)
86. Sim, pelas linhas orientadoras, devendo no entanto haver uma adequação aos contextos de cada escola. (Q93)
87. Os padrões de desempenho constituem um referencial importante, útil para os avaliadores realizarem a Avaliação de Desempenho Docente. (Q94)
88. Só os considero se a avaliação for tal como está, isto é, podem ser um documento a partir do qual nos baseamos para cumprir as nossas metas, objetivos. (Q95)
89. Sim. Ajuda os avaliadores e avaliados a situarem-se com mais precisão nos objetivos pretendidos. Contudo, e em certos casos de professores com bastantes anos de serviço, a mesma poderia ser dispensada. (Q96)
90. Sim. Porque faz falta um referencial nacional de qualidade de desempenho docente. (Q97)
91. Não. Os padrões de desempenho definem as dimensões e os domínios da avaliação e, como tal, orientam o processo de avaliação. No entanto, não considero estes padrões de desempenho um contributo positivo para a Avaliação de Desempenho Docente porque não os considero importantes como definidores do “Padrão de Professor” . (Q98)
92. Admito que sim, visto que constituem um referencial para os avaliadores. (Q104)
93. Podiam ser se... bem explicados, menos confusos e se tivessem mais atenção à realidade local/escola. (Q105)

94. Não totalmente na medida em que são pouco claras e sujeitas a interpretação criadoras de situações de desigualdade. (Q107)
95. Não. Não se aproximam do trabalho do docente na escola. (Q108)
96. Geradora de conflitos entre pares. (Q109)
97. NÃO. No grupo de docência a que pertencço os instrumentos de avaliação não são aplicáveis. (Q112)
98. Não. Pois os padrões de desempenho nacionais tomam de uma forma igualitária a totalidade das escolas e docentes do país quando as realidades são muito diversificadas, não atendendo às especificidades e questões deficitárias nas escolas que potenciam as condições para que todos possam ser avaliados da mesma forma. (Q113)
99. Sim, servem de referências, ponto de partida. (Q114)
100. Não. A sua publicação era importante mas deviam de estar melhor constituídos. Não deviam suscitar dúvidas, deviam de ser claros e lineares. (Q115)
101. Não. Porque são vagos, arbitrários, numerosos... E fazem parte de um processo, como roupagem... Que não pretende avaliar nada. Pretende, isso sim, legitimar cortes em despesas, despesa que devia ser diminuída de modo bem mais honesto, justo e eficaz. (Q118)
102. Não. Os padrões nacionais de desempenho não podem ser referência. A atribuição de maior, ou menor, número de “cotas” em função da avaliação externa das escolas é feita não levando em em linha de conta, muitas vezes, a realidade sócio-cultural dos alunos e da região em que a instituição / escola está implementada, com as suas assimetrias e idiosincrasias. (Q120)
103. Podem funcionar como tal desde que não sejam transformados em único elemento de medida: a uniformização não é coisa boa. (Q121)
104. Não. As escolas inserem-se em contextos diferentes e os professores devem adaptar-se a realidades diferentes, por consequência, com resultados e evoluções diferentes. (Q126)

105. Considero que são um contributo absolutamente necessário! Em todo este processo, o ponto de partida tem de ser sempre um quadro de referência que fomenta, nivela e desenha ou projeta expectativas. (Q127)
106. É uma avaliação desastrada, desorganizada e com pouca informação no modo de a operacionalizar. (Q128)
107. Sim, porque: evidencia as diferentes dimensões da função docente; focaliza os diferentes domínios de cada dimensão; aponta para formas de prossecução / consecussão desses domínios, cabendo a cada professor encontrar as evidências da sua prossecução / consecução. (Q132)
108. Não são um contributo positivo. Existem demasiados itens de avaliação, alguns deles extremamente difíceis de avaliar, como por ex.: na dimensão A – “revela uma atitude informada e participativa face às políticas educativas.” . Qual o interesse deste parâmetro na avaliação de um professor? (Q134)
109. Quando forem definidos clara e objetivamente. (Q135)
110. Sim, se forem bem desenhados e objetivos. Neste caso, contribuiriam para a justiça da avaliação. (Q136)
111. Não me parece, embora não tenha uma opinião muito fundamentada. (Q137)
112. Os padrões de desempenho nacionais não são um contributo positivo para a ADD, uma vez que estes estão direccionados, apenas, para o aspeto economicista e não para o aspeto profissional e académico dos docentes. (Q139)
113. Não. Porque os moldes em que a ADD assenta, são falácia logo na base. (Q140)
114. Não, dado que as realidades das escolas são substancialmente diferentes. (Q141)
115. Nunca simpatizei muito com a valorização dos padrões de desempenho. Desconheço que é importante haver “arquétipos” como meros estimuladores. Cada um é único, logo deve existir apenas uma matriz genérica e posteriormente cada profissional valorizar e potenciar as suas capacidades. Se houver profissionalismo por parte dos docentes e, principalmente, por parte dos políticos, o sistema de ensino é credível. A avaliação é apenas uma etapa do processo. (Q143)

- 116.Sem dúvida! Na medida em que são uma referência, um ponto de partida. (Q145)
117. Sim. (Q146)
118. Ajudam a estruturar. (Q148)
- 119.Os padrões de desempenho nacionais não são um contributo positivo para a ADD pois não estão pensados (elaborados) a pensar nos professores. (Q149)
120. Não, porque essencialmente não têm qualquer componente formativa e por isso não visam, de facto, a melhoria da qualidade do exercício da profissão docente. (Q150)
121. Sinceramente não. Trata-se e um modelo de avaliação extremamente complexo, que remete para dimensões e domínios na maioria ambígua, daí pouco rigorosos, e difíceis de avaliar. (Q151)
- 122.Se contemplarem o aspeto formativo da avaliação. (Q152)
- 123.Não pois a avaliação é um “faz-de-conta” atendendo às circunstâncias como é feita e por quem é feita. (Q153)
124. Não. (Q155)
- 125.Poderiam ser se bem explicados e organizados de forma mensurável o que não acontece minimamente. (Q156)
- 126.Não. Porque há realidades diferentes e diversos contextos. Um professor tem que adequar as suas intencionalidades ao contexto e nem sempre consegue os resultados esperados. (Q157)
127. Seriam se fossem aplicados por alguém com formação para o fazer. (Q158)
- 128.Confesso que com tantos papéis e normativos internos a conhecer, desconheço os normativos oficiais, ou seja, os padrões de desempenho nacionais. A escola onde leciono, a pasta de documentos relativos ao processo de avaliação é composto por cerca de vinte textos e formulários. (Q159)
129. Os padrões de desempenho deviam ser mais valorizados na contextualização da ADD, localmente. É útil e indispensável dispor de referenciais padronizados num processo deste tipo. (Q160)

130. Não porque este modelo avaliativo não é de forma alguma fiável, logo os padrões de desempenho nacionais também não serão. (Q161)
131. Sim, mas são difíceis de se pôr em prática. (Q162)
132. Na medida em que se constituem um referencial nacional, sim. Contudo, as suas adaptações por cada escola / agrupamento podem falhar e constituir um desvio ao padrão nacional. (Q163)
133. Como atrás registei, considero que sim, embora considere que há muitas especificidades que podem obrigar a uma adaptação, como turmas problemáticas, por exemplo. Mas é importante que haja uma descrição que sirva de referência / ajuda a que cada um se posicione e compreenda o que deve e pode melhorar. (Q165)
134. Todos os padrões, mesmo de desempenho nacionais, podem ser contributo positivo para a ADD se não forem absolutos e permitirem adaptações de acordo com as circunstâncias. (Q166)
135. Não considero. Deem-me os filhos dos ministros e as escolas que eles frequentam e eu serei um professor excelente. Quero-o ser, mesmo com os filhos dos desempregados... (Q167)
136. Não, absolutamente. (Q168)
137. Não, pois é tudo muito relativo. (Q169)
138. Sim. Porque apesar de serem muito gerais, são a única referência que temos em que nos apoiar. (Q171)
139. Seria positivo se todas as escolas avaliassem os mesmos parâmetros. Todos serão avaliados segundo os mesmos princípios. (Q172)
140. Caso estejam adequados às características do grupo em causa. (Q173)
141. Sim, pois é necessário que haja referenciais claros, concisos, coerentes, objetivos e simples que sirvam de referência absoluta (não de referência relativa), para, a partir deles, podermos estabelecer graduação de afastamento ou aproximação a esse padrão. (Q174)

Questão 4 a

1. Partilha de experiências / tarefas entre os colegas. Melhorar o seu desempenho e progredir na carreira. (Q1)
2. No modelo atual não vejo nenhum. (Q2)
3. Não tem aspetos positivos. (Q3)
4. Constitui um meio para orientar/ melhorar o desempenho profissional. (Q4)
5. Quando feita de uma forma séria poderá ser um motor de motivação do docente. Aumento da competitividade entre docentes. Detecção de lacunas no desempenho do docente que poderão ser ultrapassadas com uma formação – vertente formadora. (Q7)
6. Alguns professores pelo menos nas aulas assistidas poderão fazer um esforço na melhoria das mesmas. (Q8)
7. É uma atividade aliciante observar o outro, enriquecemo-nos a nós como observadores e, obviamente, também ao observado. O mais experiente de nós pode ter inúmeras falhas, diferentes deficiências. (Q11)
8. “Favorece” a leitura atenta dos despachos, decretos, portarias ... para a articulação no preenchimento dos documentos. (Q13)
9. Alerta para outras vertentes que não só a atividade letiva e para a necessidade dos professores se atualizarem. (Q14)
10. Neste modelo de avaliação não vejo nenhum aspeto positivo. A avaliação seria positiva quando feita por uma equipa neutra, ou seja, fora das escolas, onde não estejam submetidos à mesma avaliação. (Q15)
11. Tal como está, não encontro aspetos positivos. (Q16)
12. Tentativa de acabar com a generalização de professores de escolas, independente do mérito. (Q17)

13. Oportunidade para melhoria do processo ensino / aprendizagem. Alteração das práticas e introdução de novos recursos que promovam a melhoria do processo ensino / aprendizagem. (Q18)
14. Não tem. (Q21)
15. Permitir a reflexão sobre a prática docente. (Q22)
16. Nenhum (nestes moldes). (Q23)
17. Não contém. (Q25)
18. A obrigatoriedade de cada docente se questionar, questionar o seu desempenho e não se acomodar. A partilha que poderá, desejavelmente, advir da troca de experiências e que permitirá melhorar e enriquecer cada professor. (Q26)
19. O atual processo não configura uma formação contínua na base de troca de experiências e partilha de saberes pelo que à partida não transparece qualquer aspeto positivo, pois fundamenta-se em questões administrativas. (Q27)
20. Poder-se-á contribuir para uma reflexão construtiva na ação pedagógica. (Q28)
21. nenhuns. (Q29)
22. A necessidade de chegarmos a um consenso de que temos que ser avaliados. (Q30)
23. Troca de experiências. Pode em alguns casos ajudar a melhorar o desempenho dos alguns (poucos) docentes. (Q31)
24. Fazer os professores refletirem sobre a sua atividade. (Q32)
25. A ADD será positiva se levar a escola, no seu todo, a pensar-se e conseqüentemente a melhorar as suas práticas pedagógicas, usando a qualidade da educação. (Q33)
26. A avaliação propriamente dita. (Q34)
27. Quer queiramos ou não, acaba por fazer com que alguns professores se empenhem algo mais, tanto na assiduidade como na forma de lecionar. (Q35)
28. Orientar os docentes na reflexão do seu desempenho. (Q36)
29. Penso que todos os professores devem ser avaliados, mas não deste modo. (Q37)

30. Poderia ter sido um processo positivo se lançado com boa fé e respeito pelos professores. Seria sempre um apelo ao rigor e à qualidade, à atualização constante. (Q38)
31. Neste modelo de avaliação não lhe reconheço aspetos positivos dadas as discussões que daí advêm face às implicações que poderão ter na organização pedagógica e no funcionamento das escolas. (Q39)
32. Nenhum (Q40)
33. Não encontro. (Q43)
34. Procurar melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. (Q44)
35. Não vejo nenhum mesmo! (Q45)
36. Refletir sobre a nossa atuação; incentivar à melhoria da prática docente. (Q46)
37. Não vejo nenhum aspeto positivo. (Q47)
38. Algum controlo no desempenho e na assiduidade. (Q48)
39. Elevada poupança. (Q49)
40. Nenhum. (Q51)
41. A avaliação é uma necessidade e um direito do professor. (Q52)
42. Partilha de conhecimentos e experiências. (Q53)
43. Uniformização de atuação em cada departamento. (Q54)
44. Nos moldes em que está a decorrer a ADD não vejo aspetos positivos. (Q58)
45. Partilha; reflexão; análise. (Q61)
46. Neste momento, ou até ao momento ainda não vi nenhum. (Q62)
47. Possibilidade de melhoramento no desempenho da docência. (Q63)

48. Ajuda a refletir sobre o desempenho profissional e permite alguma partilha de práticas e experiências. (Q64)
49. Pressiona alguns professores a cumprirem a sua obrigação. (Q65)
50. A avaliação na globalidade é positiva. (Q66)
51. Melhorar o desempenho do docente. (Q67)
52. Não tem. (Q68)
53. Concorde com a avaliação, mas feita com base no real desempenho dos docentes. A reflexão sobre as práticas individuais, visando melhorá-las. A partilha de experiências. (Q69)
54. Os professores devem ser avaliados, tal como todos os outros profissionais. Tem de haver classificações diferentes, pois os trabalhadores também encaram o seu trabalho de modo diferente. Não pode ser tudo avaliado de igual maneira, tudo com satisfação, quer trabalhem, falem muito ou gozem no seu local de trabalho. As diferenças são salutares, tal como patamares na carreira e quotas, pois nem todos devem / podem chegar ao topo. As aulas observadas são muito importantes e imprescindíveis, pois só, e também aí, se conhecem os professores que trabalham. (Q70)
55. Distinguir aqueles que entre nós querem evoluir, melhorar os seus métodos de ensino, apostar nas novas tecnologias, investir na sua formação. Inovação entre um professor mais experiente e outro menos experiente (reflexões conjuntas, cooperação, ...). (Q71)
56. Apenas os padrões de desempenho, que podem e devem ser norteadores de ação. (Q72)
57. Ter posto os professores a refletirem sobre as suas práticas letivas e a sua participação na escola. (Q74)
58. Para professores que não estavam “habitados” a cumprir determinadas regras, a ADD poderá ter levado a alteração de alguns comportamentos / atitudes. (Q76)

59. Pode desenvolver a criatividade e aumentar a competitividade. Pode ajudar a desenvolver algumas competências. Pode desenvolver as capacidades de concretização de projetos. (Q77)
60. Da “atual” ADD: continuo à procura. (Q78)
61. Nenhum. (Q79)
62. Implicar os professores na vida da Escola. (Q80)
63. Não vejo nenhum. (Q82)
64. Melhoria das aprendizagens. Justiça. (Q83)
65. Nada a observar. (Q84)
66. Praticamente, apenas, algumas das intenções manifestadas nos preâmbulos legais que suportam a ADD. (Q86)
67. Mudança de estratégias e metodologia de trabalho. Trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes. (Q87)
68. Apoio entre avaliador e avaliado (o que pode ser feito de uma forma mais saudável se este “formato” de avaliação não existir). (Q88)
69. Sente-se uma maior preocupação por parte de alguns docentes no cumprimento das tarefas propostas. (Q89)
70. Não há. (Q90)
71. Desencadeou reflexão e preocupação com o trabalho a desenvolver. Quebrou rotinas de avaliação. (Q91)
72. A colocação de maior exigência no desempenho profissional, a reflexão, a monitorização e a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem de forma a melhorá-la. (Q92)
73. Orientar o desenvolvimento profissional dos professores. Apoiar os professores/ melhorar o desempenho dos professores. (Q94)
74. Clarifica, ajusta, situa e ajuda. (Q96)

75. A avaliação é necessária. (Q97)
76. A avaliação é uma constante natural do desempenho de um trabalhador / professor: evitar que o professor se acomode, que as práticas sejam o suficiente; necessidade da atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas; trabalho colaborativo entre professores. (Q98)
77. Nenhumas. (Q103)
78. O facto de haver avaliação. (Q104)
79. Despertar para o assunto. Refletir sobre o tema. (Q105)
80. Nenhumas. (Q108)
81. A tentativa de uniformizar critérios. (Q113)
82. É uma tentativa de avaliar os professores o que é algo que efetivamente deve ser feito. (Q115)
83. Premeio o mérito de alguns. Alguns docentes que se sujeitam às quotas são “competentes” . (Q120)
84. Poderá permitir identificar carências e lacunas, levando ao delinear de processos de partilha interpares. (Q121)
85. Troca de experiências com os colegas avaliados. Avaliação por pares. (Q126)
86. Mexeu com a atitude dos professores face à Escola e ao seu desempenho. (Q127)
87. Conduziu a uma reflexão mais cuidada sobre a globalidade das funções docentes; evidenciar aspetos muito importantes da função docente; pode contribuir para um salto qualitativo do professor-tipo. (Q132)
88. Nenhum. (Q134)
89. Até ver, nenhum! (Q135)
90. Promover a autoavaliação. (Q136)
91. A sua existência. Tem que haver avaliação. (Q137)
92. Os docentes não faltam deliberadamente como faltavam antes da avaliação. (Q139)

93. Iniciar o processo de avaliação de professores. Estimulação saudável do bom desempenho. (Q141)
94. Se formativa, leva o profissional a questionar-se, a valorizar-se. Na relação interpessoal com outros profissionais, nomeadamente, os avaliadores (se bons profissionais) o seu crescimento como professores melhorará. Para o número reduzido de professores que não se empenham, pode provocar neles uma responsabilidade acrescida. (Q143)
95. Avaliar significa fazer um balanço e refletir sobre as práticas para que possam ser melhoradas. Avaliar é importante. (Q144)
96. Exigir mais empenho e responsabilidade. (Q146)
97. Regulação dos docentes. Empenho dos docentes nas aulas assistidas. (Q147)
98. Levou de certa forma os professores a repensar acerca das suas práticas. (Q148)
99. Chamou apenas para a necessidade de avaliar os professores de forma a que como profissionais possam refletir no trabalho que fazem. Mas da forma como está a decorrer só penaliza e não leva à qualidade (melhoria). (Q149)
100. Nenhuns. (Q150)
101. Ainda não os encontrei! Um dos objetivos desta avaliação é a troca de conhecimentos, a partilha de experiências e a melhoria das práticas, mas isto era o que se fazia antes quando tínhamos tempo! A avaliação não veio acrescentar nada nesse aspeto. (Q151)
102. Autoavaliação do trabalho realizado. (Q152)
103. Poderia fomentar a qualidade de ensino o que não acontece. (Q153)
104. Nenhuns. (Q155)
105. Exigência profissional. Envolvimento na escola. (Q156)
106. Podem potenciar a reflexão sobre as nossas práticas. (Q157)
107. Tal como está implementada – nenhuns. (Q158)

108. Por ser relatora pude ver as aulas, quero dizer, tive de ver as aulas do meu colega e ganhei com isso. Por processos tortuosos, os professores que se respeitam mutuamente tiveram de se aproximar quando toda a estrutura burocrática da escola os afasta. (Q159)
109. Permitir a monitorização e o ajuste das práticas. (Q160)
110. Partilha de angústias!... (Q161)
111. Reflexão da prática. (Q162)
112. Contribuir para o trabalho cooperativo. (Q163)
113. Não encontro nenhum no modelo implementado. (Q164)
114. Melhoria das práticas. (Q165)
115. Despertou algumas consciências. Abanou com algum comodismo. (Q166)
116. Permite a abertura ao diálogo e ao trabalho colaborativo. (Q167)
117. Não tem. (Q169)
118. Apesar de se achar a avaliação positiva, nestes moldes não se verifica qualquer aspeto positivo. (Q171)
119. Eliminam os “maus” professores. Ajuda a melhorar os resultados dos alunos. Gera sentido de responsabilidade. (Q172)
120. Possibilidade de implementar um processo de supervisão pedagógica que contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. (Q173)
121. Avaliação associada ao desenvolvimento pessoal e profissional de carácter mais formativo que contempla a participação dos professores sendo por isso uma avaliação contextualizada e por outro lado tendo em vista a prestação de contas e a responsabilização com vista à melhoria. (Q174)

Questão 4 b

1. Envolve os professores enquanto pares / colegas de trabalho que receiam ser injustos (enquanto avaliadores) ou injustiçados (enquanto avaliados). (Q1)
2. Competitividade entre o pessoal docente. Mau ambiente escolar. O modelo existente é demasiado burocrático. (Q2)
3. Todos negativos. (Q3)
4. Causa tensões / conflitos entre pares. Sobrecarga administrativa e burocrática em detrimento da preparação da atividade letiva. (Q4)
5. Quando feita de forma menos séria poderá ser motor de desmotivação para o docente. Conflitualidade entre docentes. A existência de quotas poderá desencadear desmotivação nos docentes. A existência de avaliadores de professores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados. (Q7)
6. Aumenta a competitividade. A colaboração entre colegas diminui. O ambiente entre colegas é prejudicado. (Q8)
7. Burocracia. Mau ambiente. Competição. (Q9)
8. Muito subjetivos. Não há uniformidade de grelhas / instrumentos de avaliação. (Q10)
9. Foi implementado com fins economicistas. Deveria ser implementado em escolas piloto e, perante os resultados, reformulada e alargada a todas as escolas do país. O principal objetivo das aulas assistidas é classificar os professores para dar cumprimento ao preenchimento das quotas e perde-se a sua principal função que é eminentemente formativa. Promover disputas entre professores da mesma área em vez de promover a entreajuda. (Q11)
10. Cria um clima de conflitualidade entre os docentes. (Q12)
11. Promove a conflitualidade entre docentes. Propõe a desigualdade na carreira. (Q13)
12. Sobrecarga burocrática o que leva a desinvestimento na atividade letiva e na sua preparação; existência de cotas; geradora de conflitos e de mal-estar entre pares. (Q14)

13. O clima de instabilidade, desconfiança e de tensão entre avaliados e avaliadores. O corre, corre por parte de alguns colegas para tentar chegar ao Excelente e ao Muito Bom. (Q15)
14. Pares a avaliarem pares, sem qualquer formação específica e onde impera a subjetividade; deterioração do ambiente entre docentes; arbitrariedade no processo de avaliação; processo centrado na avaliação prejudicando o normal funcionamento das aulas. (Q16)
15. Avaliação imposta; burocrática; geradora de conflitos entre docentes; pares a classificarem outros pares e opositores ao mesmo concurso; tetos nas quotas; etc. (Q17)
16. Conflitos entre avaliados / relatores. Mau estar entre colegas. Aumento da preocupação sobre o processo avaliativo em detrimento da melhoria constante do processo ensino / aprendizagem. Aumento da componente burocrata do trabalho do professor. (Q18)
17. Quase tudo! (Q19)
18. Todos. (Q21)
19. Burocrática. Conflituosa. Em rigor não avalia nada. (Q22)
20. Burocracia. Subjetividade. Parcialidade. Injustiça. (Q23)
21. Quotas. Criação de um clima de críspação entre os professores. Inutilidade da avaliação para efeitos de progressão. (Q24)
22. Promoção da competitividade negativa. Favorecimento da desigualdade. (Q25)
23. A forma como a avaliação está a ser levada a cabo não permite que atinja os seus fins. Não é claro que a observação de 2 aulas, ou 3 e as “evidências” sejam suficientes para, com rigor. Avaliar o desempenho do professor. O sistema de cotas “vicia” o sistema à partida. (Q26)
24. Pouco simplificado. Burocráticos. Fora do contexto. Imposto à força. Sem preparação. Inútil / desperdício de tempo. (Q27)

25. Julgo que grande parte dos professores avaliadores se sente impreparado para a função que estão a desempenhar. (Q28)
26. Criou um mau ambiente nas escolas. Já não existe a camaradagem que havia. (Q29)
27. O processo em si. As imposições hierárquicas. Os aspetos burocráticos. (Q30)
28. Não houve formação específica. A definição de quem são os avaliados e os avaliadores não foi bem-feita. Uma simples observação de duas aulas não pode ser conclusiva quanto à competência do professor. As aulas observadas não deveriam ser agendadas previamente. Resultados deveriam ser públicos. Difícil operacionalizar a observação de aulas. (Q31)
29. Ocupação dos professores com tarefas que não contribuem para a melhoria do ensino. Clima gerado entre os professores. (Q32)
30. Competitividade; perda de trabalho de equipa; hipocrisia; desconfiança face à capacidade do relator; cumprimento de formalidades apenas; impotência do avaliado face à avaliação final da CCAD. (Q33)
31. Todo o quadro jurídico foi construído de forma indevida e, em muitos casos irrefletida. Necessitamos de uma profunda reforma do sistema de avaliação docente; que contribua para a melhoria das nossas práticas; dos nossos desempenhos profissionais e, sobretudo, que contribua para a sensibilização, desenvolvimento e diversificação dos instrumentos necessários que auxiliem os educadores / professores a cooperar com os bons alunos para que estes se tornem excelentes! (Q34)
32. Cria um ambiente pouco confortável entre colegas. (Q35)
33. Os relatores serem docentes sem formação específica. (Q36)
34. Serem avaliados por colegas, sem formação e por deixarmos a nossa turma para podermos ir avaliar.... (Q37)
35. Injustiças tremendas. Infantilidades. Excesso de burocracia. Desrespeito pelas pessoas e pelo direito a evoluírem na carreira. Rivalidades e conflitos desnecessários. (Q38)

36. O atual sistema da ADD não garante imparcialidade nem transparência no processo avaliativo; permite a arbitrariedade e subjetividade que serão fatores de degradação do ambiente das escolas porque serão geradores de injustiças. Não contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo e reais aprendizagens dos alunos. A avaliação entre pares. A mesma cota para avaliadores e avaliados. Legislação pouco clara e desajustada à realidade das escolas. (Q39)
37. Inadequada. Fraude. Tem só a ver com as finanças do país. Mau estar entre colegas da mesma escola (avaliados e avaliadores). Desvirtua o normal funcionamento do processo ensino-aprendizagem. (Q40)
38. Não influi para a melhoria da prática docente. Não privilegia os diferentes momentos na carreira docente. Ligação direta à gestão escolar. (Q41)
39. Conflito entre professores; não contribui, em nada, melhorar o desempenho do professor; falta de formação dos avaliadores e dos avaliados; não propõe uma divisão das cotas por categorias. (Q42)
40. Divisão dos professores; conflitos entre professores; não contribui para a evolução profissional; falta de formação de avaliadores e de avaliados; não divisão das cotas por categorias profissionais. (Q43)
41. Falta de rigor; falta de transparência; falta de equidade; falta de justiça. (Q44)
42. Divisão entre os professores; aumento da burocracia; perda de tempo com as aulas assistidas e outras tarefas que deveria ser ocupado com trabalho para os alunos (que falta) e para o qual deveria ser canalizada a nossa motivação; maior desgaste; e um sem número mais. É praticamente tudo negativo, a começar pela obrigatoriedade de aceitação do cargo. (Q45)
43. Fomenta a competição entre os professores e cria mau ambiente. A observação de duas ou três aulas não é suficiente para classificar um professor. (Q46)
44. Os professores são mais competitivos e egoístas; deixa de haver partilha, cria-se uma realidade que não é a verdadeira do dia a dia. (Q47)
45. Cria mau ambiente entre colegas. Alguns campos de avaliação são subjetivos promovendo situações de injustiça. (Q48)

46. Burocrático, injusto; irreal; cansativo; desmotivante; desinteressante; stressante; hipócrita; promíscuo. (Q49)
47. Perturba o normal desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem. Bloqueia a criatividade, perturba o desenvolvimento da democracia e não visa o integral desenvolvimento humano. (Q50)
48. Relação entre pares prejudicial; sobrecarga; sem benefício para os alunos, pelo contrário; pode prejudicar o tempo dedicado às atividades letivas. (Q51)
49. Este tipo de avaliação que secundariza o que é mais relevante num professor ... a aula... Este tipo de avaliação está recheada de burocracia e de formalismos que escondem a verdade da avaliação de desempenho. (Q52)
50. Professores que não possuem competência científica para avaliar, ou seja, de áreas distintas. (Q53)
51. Gera tensões e conflitos entre colegas. Retira tempo de trabalho aos docentes que podia ser direcionado para outras tarefas. Demasiado burocrático. Dificuldade em avaliar determinadas dimensões. (Q54)
52. Desvia o trabalho dos professores do verdadeiro trabalho de um professor que deve ser centrado nos alunos e na sala de aula e não mostrar a alguém o que faz e que por vezes não corresponde à realidade. (Q55)
53. Muita burocracia. Processo injusto. (Q56)
54. Maior tensão entre os docentes. Criação de conflitos. Grande cansaço devido à burocracia. Desmotivação. Pouco tempo para ensinar. (Q58)
55. Canalizam as funções dos professores para tarefas que condicionam o exercício da sua principal função, o ser professor. (Q59)
56. Atribuição de avaliação; divisão de professores. (Q61)
57. Aspeto burocrático em excesso, o que faz com que o professor não tenha tempo para ensinar. Conflitos de interesses. (Q62)

58. Todos: divisão da classe docente; “compadrios”; hipócritas: não é em duas aulas que se avalia um docente. Só tem dois critérios: ou gosto ou não gosto de quem avalio. (Q63)
59. Cria instabilidade e ambiente de tensão nas escolas. Não creio que vá contribuir para o seu principal objetivo que é a melhoria do processo de ensino / aprendizagem. (Q64)
60. Cria conflitos nas escolas. A observação de aulas é, muitas vezes, uma peça de teatro, e não o reflexo de uma prática. (Q65)
61. Não concordo que colegas sejam avaliados, por outros. (Q66)
62. Tensões e conflitos entre os docentes. ADD pelos pares. (Q67)
63. Todos. (Q68)
64. A burocracia exagerada. A falta de formação em avaliação de desempenho docente. As aulas observadas todos os anos – seria mais correto, para mim, em ano / ciclo de mudança de escalão. As aulas observadas por professores da mesma categoria profissional ... A “concorrência” – alguns professores procuram visibilidade... (Q69)
65. As aulas observadas deviam ser mais espaçadas no tempo, e não em todos os ciclos de avaliação. (Q70)
66. Demasiadamente burocrático. Causador (o processo) de conflitos entre os docentes. (Q71)
67. A avaliação entre pares tornou-se uma pescadinha de rabo na boca em que os professores se sentem metidos num circuito absurdo. Minou o ambiente humano das escolas. Empurrou ainda mais os professores para práticas burocráticas e vazias. Não avalia práticas nem mérito. (Q72)
68. Só se avalia efetivamente quem pede aulas observadas e nessas aulas é impossível avaliar tudo o que é pedido. (Q73)
69. O clima por vezes tenso criado nas salas dos professores. (Q74)

70. Confrontações de ideias erradas. Competição pode impedir melhor avaliação. Inimizades. (Q75)
71. Demasiada burocracia e regras confusas e mal definidas por parte de quem manda. (Q76)
72. Aumento de mal-estar entre pares. (Q77)
73. Da “atual” ADD: não é formativa; burocrática; alimenta a conflitualidade entre os docentes. (Q78)
74. Burocracia a mais nas escolas; injustiça para com os colegas quando os avaliadores são parte interessada; desigualdade de oportunidades para cada docente. (Q79)
75. Gera conflitos entre colegas. Contribui para o individualismo. Cria grupos diferenciados. (Q80)
76. Sobrecarga de trabalho para os professores. Mau relacionamento entre colegas. Não isenção na avaliação entre amigos. Por vezes professores com pouca experiência têm que avaliar colegas. (Q82)
77. Atual sistema. Acordo na calendarização de aulas observadas. Injustiça no processo. Quotas. (Q83)
78. Sobrecarga de trabalho. Provoca tensão e conflitos entre os professores. (Q84)
79. Piorou o clima nas escolas. Não traduz a valorização real do professor. Os professores não têm as mesmas condições. Há avaliadores sem formação adequada. (Q85)
80. Balizamento de procedimentos. Complexidade. Burocracia. Conflitualidade. Primado da ADD sobre a atividade docente com os alunos. Objetivos reais face aos intencionais. (Q86)
81. Não é um modelo funcional. Não deveria ser aplicado pelos pares, uma vez que cria conflitos e mal-estar entre colegas. (Q87)
82. Burocracia excessiva. Preocupação com a avaliação em detrimento das aprendizagens dos alunos. Conflitos entre colegas. Relutância na partilha de informação entre colegas. (Q88)

83. Burocrática. Difícil de mensurar grande parte dos instrumentos de registo. Relatores com pouco tempo para dedicar ao trabalho proposto. (Q89)
84. Pouco objetivo. Muito dúvida. Pouco esclarecedora. Não distingue os bons professores, mas sim os que têm uma boa relação com os Diretores. (Q90)
85. Muita complexidade do sistema. Clivagem entre profissionais. Jogos de interesses pessoais. (Q91)
86. A burocratização da atividade docente e a degradação das relações profissionais. (Q92)
87. Inespecificidade em relação aos professores que são avaliados. Colegas avaliarem os seus pares da mesma escola. Cotas. Os relatores serem avaliados pelos coordenadores quando não são do mesmo grupo disciplinar. (Q93)
88. Tensões / conflitos entre os professores. Sobrecarga administrativa e burocrática. Caráter impositivo, normativo e seletivo do processo. Não distingue, nem valoriza os professores porque não permite às escolas fazê-lo. Avaliação desvirtualizada, criando um “funil” de acesso à carreira; à gestão da carreira. (Q94)
89. São mais os aspetos negativos do que positivos. Não concordo que seja feita por pares, não se conheçam as quotas (estas não deveriam existir), etc. (Q95)
90. A avaliação pelos pares gera sempre situações de “conflito” e mau estar, sobretudo devido à existência das chamadas “cotas” . (Q96)
91. O recrutamento de avaliadores sem qualquer processo de qualificação e acreditação. A carga burocrática. A ausência de um contexto de supervisão. (Q97)
92. Avaliação entre pares é muito negativa! (avaliadores e avaliados exercem as mesmas funções, os mesmos cargos ...). Muito burocrática, quer para o avaliado quer para o avaliador. Permite valorizar o que é matemático e burocrático em detrimento do que é essencial. (Q98)
93. Criar conflitos entre colegas. (Q103)
94. O facto de alguns colegas terem sido “transformados” em avaliadores sem qualquer tipo de formação. (Q104)

95. Instabilidade criada. Conflitualidade. Injustiças que origina. (Q105)
96. Avaliações interpares. Ausência de referenciais claros. Confusão entre avaliação e classificação. (Q107)
97. Obrigam a escola e os docentes a uma sobrecarga de trabalho. A avaliação é feita por docentes por vezes com habilitações/competências diferentes às dos avaliadores. (Q108)
98. A elevada carga burocrática. Dificulta o trabalho colaborativo. É um obstáculo à partilha de práticas e materiais pedagógicos. Demasiado voltada para interesses políticos. (Q109)
99. A ADD é uma sobrecarga administrativa e burocrática para docentes / administrativos e escola. Conflitos entre colegas. Redutor. (Q112)
100. Uniformizam o que não é uniformizável. Não atendem às especificidades. Ser demasiado burocrático (tendo pontos que levam a concluir que não é exequível). (Q113)
101. Todos. (Q114)
102. A forma como está a ser implementada. As consequências da avaliação, são muito negativas. O falso carácter formativo que pretende transmitir e que efetivamente não tem. O mau estar que causa na comunidade educativa. (Q115)
103. Não considero sequer que exista uma verdadeira ADD. O que existe é uma arbitrariedade aplicada com um fingimento absurdo e hipócrita. (Q118)
104. Não premeia “todos” os que merecem. Demasiado burocrática. Geradora de conflitos e tensões entre os intervenientes no processo. Desmotivação e abandono do ensino. Escola vista como uma “empresa” que visa resultados. (Q120)
105. Burocrático, assente em procedimentos padronizados que o esvaziam do sentido formativo de que se deveria revestir. (Q121)
106. Existência de cotas. Incentivo à competição. Grande carga burocrática. Muito tempo extraordinário de reuniões. (Q126)

107. Agudizar as rivalidades, os conflitos, ao criar um ambiente de tensão. Põe em causa um trabalho de equipa que é fundamental na escola. O problema das quotas incentiva ao trabalho individual. (Q127)
108. Aumentou a carga burocrática. Multiplicou violentamente o papel dos professores. Não garantiu a formação / preparação prévia do papel do avaliador. Não acautela o perfil do avaliador. Cria situações de tensão psicológica a um professor que simultaneamente é avaliado e avaliador. Não evidencia o melhor dos professores como profissionais, pois o resultado final espelha mais as cotas do que o valor do professor. (132)
109. O problema da existência de quotas e a não definição dos números das quotas antes de avaliar um docente. Vai trazer graves problemas aos relatores, pois terão de reformular a avaliação de 2 ou mais colegas se as quotas para determinada nota não forem suficientes. Imensa burocracia e papelada para preencher, perda de tempo em reuniões. (Q134)
110. Quotas. Aulas (2) observadas! Tensão entre colegas. Avaliação feita por colegas da mesma atividade e hierarquia. (Q135)
111. Promover a cisão entre as “metodologias” e os conteúdos disciplinares. Potenciar conflitos entre colegas. Iludir propósitos económicos com objetivos pedagógicos. (Q136)
112. A sua incumbência estar atribuída a outros professores. A avaliação deve ser feita pela Direção ou por entidades externas. (Q137)
113. Cria constrangimentos entre os docentes. Avaliadores a avaliarem docentes de áreas disciplinares diferentes. Excesso de documentação. Ciclo de avaliação bastante extenso (4 anos). (Q139)
114. Demasiado burocrática. Incerteza e artificialidade nas ações desenvolvidas em contexto escolar. Geradora de conflitos. (Q140)
115. Cotas para progressão na carreira (da forma como estão estabelecidas). (Q141)
116. Demasiada burocracia. Não premeia os bons professores. Põe em causa a partilha e o trabalho colaborativo. Gera conflitos entre professores. (Q142)

117. A forma como foi implementada tem criado nas escolas um ambiente pouco recomendável. É pouco estruturada e estruturante. Visa, com as cotas, impedir a progressão docente (...). (Q143)
118. Professores da mesma escola a avaliar professores. Concorremos todos às mesmas quotas. Nos moldes atuais apenas funciona como um policiamento entre professores. (145)
119. Conflitos, tensões, sobrecarga administrativa e burocrática. (Q146)
120. Falta de formação dos relatores. Falta de reconhecimento pelos pares. Gera mau ambiente entre pares. Existência de quotas para alguns níveis. Falta de perfil do relator. Sobrecarga administrativa. (Q147)
121. Aulas assistidas com data pré-definida. Demasiado burocrática. (Q148)
122. Não promove a qualidade. Promove a individualidade. Promove a discordia e mau ambiente. É um processo exaustivo, nada claro. Não tem profissionais creditados que orientem o processo (qualquer professor serve para relator...). (Q149)
123. Burocrático. Não formativo. Legislação excessiva e contraditória. Avaliação inter pares (colisão de avaliadores / avaliados com formação académica superior / inferior). (Q150)
124. Gera conflitos. É excessivamente burocrática. Não é justa nem transparente. Demasiado complexa. Dificuldade dos docentes em reconhecer os seus pares como avaliadores, pois a maioria não teve qualquer formação nesta área. Menos tempo para o trabalho com os alunos. Mais cansaço e desilusão! (Q151)
125. Dificulta relacionamento e excesso de burocracia. (Q152)
126. É um jogo de interesses. O único objetivo é não haver progressões na carreira. Em nada fomenta a melhoria da qualidade do ensino. É tudo uma fantochada. Um professor não é só professor numa hora de um ano. (Q153)
127. As cotas e a assistência a aulas (que é uma autêntica fraude ao sistema). Rever parâmetros para não permitir classificação de muito bom e excelente. (Q154)
128. Demasiados papéis. Não demonstra quem é bom ou mau professor em aulas previamente marcadas. (Q155)

129. Burocracia. Conflitualidade. Desconfiança. Menor partilha. (Q156)
130. A falta de formação para os docentes avaliadores e a não uniformização de procedimentos. (Q157)
131. Mau ambiente nas escolas. Professores nervosos e preocupados com papéis em vez de ser com as aulas e os alunos. (Q158)
132. Ênfase na forma e desprezo pelo conteúdo. Distorção do foco principal da atividade letiva – escrevem-se papéis para dizer que se fez e fica-se sem tempo para fazer bem o que se tem de fazer. Crispação. (Q159)
133. Estimular excessivamente a competitividade, por vezes sem competência na materialização de evidências. (Q160)
134. Burocrático em demasia. Desgastante. Penoso. Extremamente difícil para o professor avaliador. (Q161)
135. Tempo que se retira à preparação das aulas. (Q162)
136. A complexidade em que se tornou o papel do professor complexifica e dificulta a ADD. (Q163)
137. Sobrecarga administrativa e burocrática. Criação de tensões / conflitos entre docentes (Q164)
138. Falta de preparação dos professores avaliadores. Demasiada carga burocrática. Ocupa demasiado tempo da vida profissional de um professor. Gera conflitos entre pares. A legislação que está dispersa-se por muitos documentos. (Q165)
139. Trabalhar para a avaliação tornou-se objetivo para alguns. Fomentou o individualismo num domínio que deve reforçar o trabalho do grupo. Conseguiu levar o nível da desmotivação docente ao ponto mais baixo. (Q166)
140. O conflito que pode provocar entre os pares e individualismo egoísta a que pode levar. (Q167)
141. Tensão entre os docentes. Aumenta a burocracia e o trabalho do professor. Não permite uma avaliação concreta e fidedigna. (Q168)
142. Este modelo vai dar oportunidade a que se acentuem as injustiças. (Q169)

143. Tende a causar conflitos entre os professores. Implica uma sobrecarga administrativa e burocrática. Não melhora a prática pedagógica. Não é motivadora da mudança de atitude. Não é motivadora da partilha nem do trabalho coletivo. Contar para o concurso. Existência de quotas. (Q171)
144. Serem colegas a avaliar. Geram pouca solidariedade. Geram pouca partilha de experiências pedagógicas. Os avaliadores não terem formação para o efeito. Cada escola tem os seus parâmetros. Parâmetros (alguns) muito subjetivos. Quotas. (Q172)
145. Processo muito burocrático. Falta de preparação dos relatores. Retira tempo a toda a atividade letiva. Causador de mau clima institucional. Prejudica o trabalho colaborativo. Ocupa muito tempo ao relator sem que seja devidamente compensado na sua carga letiva. Cotas muito apertadas, pequenas e economicistas que retiram sentido ao fator supervisão. (Q173)
146. Falta de credibilidade dos avaliadores. Pouca interação entre avaliador e avaliado. Fraca utilidade pois não permite que se tomem decisões para melhorar a qualidade do ensino ou o clima de aprendizagem. Muitos descritores e indicadores não são quantificáveis. (Q174)

Questão 5

1. Se as aulas fossem observadas apenas pelo Diretor e sem marcação antecipada. Simplificar a ADD e torná-la menos burocrática e injusta. (Q1)
2. Não acho que deva ser melhorada, tem que ser completamente reformulada. É tão ineficaz, não produz efeitos a nível das práticas letivas, que “não tem ponta por onde se lhe pegue”. (Q2)
3. A avaliação deveria ser realizada por equipas externas à escola. (Q3)
4. A avaliação deveria ser efetuada por órgão externo à escola apenas quando o docente o requeira. A não existirem cotas. (Q4)
5. O que nasce torto tarde ou nunca se endireita. (Q5)
6. O que começa mal tarde ou nunca se endireita... (Q6)

7. Desenvolvimento de formações para os docentes avaliadores para melhoria das suas competências. A existir quotas, as mesmas devem ser aumentadas, permitindo reduzir a conflitualidade entre os professores. (...) (Q7)
8. O modo como as aulas são avaliadas – sempre professores do mesmo grupo disciplinar e até mais do que uma pessoa a assistir. (Q8)
9. A legislação inerente; o desaparecimento das quotas; simplificação de todo o processo, demasiado complexo; demasiado quantitativo e processual; avaliação do rendimento académico como medida da competência do docente; para avaliar professores requerem-se características pessoais e profissionais especiais, para além de uma formação especializada. (Q11)
10. Determinar o cariz facultativo na “avaliação” independentemente do escalão em que o docente está inserido... (Q13)
11. Abolir as cotas. A avaliação deveria ser realizada sempre que o docente mude de escalão ou o requeira e por uma entidade neutra relativamente à escola. (Q14)
12. As escolas (professores) serem avaliados por equipas isentas para que não houvesse tanta competição pelos Excelentes e Muito Bons; fichas de registo adequadas e simplificadas; avaliação justa para todos os professores, independentemente de serem contratados, do quadro, com cargos e sem eles. (Q15)
13. A avaliação do desempenho é necessária e imprescindível. Deveria ser clara, objetiva, isenta, participada, com padrões bem definidos. Os avaliadores / relatores deveriam ser reconhecidos pelos seus avaliados como tendo competência para tal, pelo que deveriam ter formação específica. As metas nacionais deveriam ser definidas após ouvidos os envolvidos. (Q16)
14. Não ser tão burocrata; serem entidades exteriores a fazer a avaliação; dar tempo ao tempo, na consolidação da avaliação. Isto é, não andar sempre a mudar a avaliação, aos caprichos dos dirigentes políticos. (Q17))
15. Criação de uma equipa especializada, com formação adequada e multidisciplinar capaz de avaliar de forma mais equitativa os docentes. Voltar ao modelo anterior de avaliação em que os docentes seriam avaliados quantitativamente e posteriormente atendendo às quotas e aos critérios de desempate da CCAD alterar a nota /

classificação final em vez da necessidade prévia de baixar as possíveis avaliações não aparecendo nunca o verdadeiro valor dos docentes avaliados. (Q18)

16. Tudo! (Q19)
17. Avaliação deveria ser feita por uma entidade externa (pelo menos ser participada por uma entidade externa). Ter uma periodicidade mais alargada (anual torna-se um mecanismo muito burocrático e pesado). (Q20)
18. A importância na graduação dos professores é inadequada e desajustada. A subjetividade. A questão das quotas. (Q21)
19. Praticamente tudo a começar por serem ouvidos os protagonistas no processo. (Q22)
20. Tudo. Começando pelos documentos elaborados pela maioria das CCADs. Dever-se-ia aproveitar os conhecimentos e conselhos emanados pelo Conselho Nacional de Educação e outros organismos, isentos sobre esta matéria. (Q23)
21. Tudo. A avaliação deveria ter um efeito na progressão e na melhoria do desempenho do professor na sala de aula. (Q24)
22. Toda a clarificação do processo. Não faz sentido existir um sistema de cotas – poderá fazer mais sentido pensar em parâmetros de avaliação, porventura mais exigentes. Os avaliadores deverão ter formação específica para o desempenho da função, não devendo o critério ser apenas o da antiguidade. (Q26)
23. Prever um espaço de tempo no horário dos professores para debate e troca de experiências e saberes. Análise e discussão dos diferentes documentos: projeto educativo; projeto anual de atividades; regulamentos e legislação. Análise e discussão sobre o cumprimento dos diferentes projetos, ponto da situação, contributos, de cada um, etc. (Q27)
24. Formação para os professores avaliadores. (Q28)
25. Não existir. (Q29)
26. Muita coisa. A avaliação devia ser feita por um grupo de mestres, com formação específica e a partir de padrões e instrumentos criados a partir da discussão dentro da classe profissional. (Q30)

27. O Diretor de Escola, o Coordenador de Departamento e o Representante de Disciplina deveriam ter formação especializada e anualmente avaliar o trabalho de cada professor da sua área e não só fazer a observação de duas aulas que não é significativo do trabalho global do professor. O Diretor de Escola avaliaria as outras funções do professor. (Q31)
28. Investir na formação dos relatores. Acabar com as consequências da ADD no que respeita às quotas entre os avaliados. (Q32)
29. As quotas, a sua existência transforma a avaliação docente num processo pouco claro, que à partida, os professores sabem que mesmo podendo ser considerados Muito Bons ou Excelentes, no fim, têm que ser “desvalorizados” para cumprir essa formalidade. O relator não pode concorrer ao mesmo que o avaliado! (Q33)
30. Praticamente tudo, mas essencialmente tornar o processo mais simples e os avaliadores externos à escola. (Q35)
31. Formação específica para o desempenho das funções de relator. (Q36)
32. Deveria ser feita por pessoas habilitadas para tal! No caso do 1º ciclo, neste momento deveria ser feito pela coordenadora de docente, uma vez que não tem turma. (Q37)
33. Retirar este modelo e este processo de avaliação. Voltar a um modelo adulto, simples, com base nas estruturas e órgãos da escola; quando uma escola funciona bem é porque os que lá trabalham são competentes; este modelo burocrático não acrescenta qualidade às escolas. (Q38)
34. Uma avaliação menos burocratizada. Avaliação apenas para progressão na carreira, logo, mais espaçada, de acordo com os escalões. Avaliação mais assente nas vertentes científico-pedagógica e didática para além do observado pelo Diretor da Escola. Observação de aulas para os escalões em início de carreira pelo subcoordenador (com formação especializada em avaliação e qualificação profissional muito superior ao avaliado) e por alguém de mérito de fora, especialista em educação. Avaliação em todos os domínios feita por um júri: Diretor, Subcoordenador e Especialista em educação. (Q39)

35. Nada! Tudo feito de novo, com a anuência das pessoas envolvidas (os professores!!!) (Q40)
36. Proporcionar aos docentes percepções claras da sua prática letiva, bem como a tomada de consciência das várias ações e do alcance disto na vida dos alunos e da escola. Condições de trabalho. Recursos. Etc. (Q41)
37. Como considero que este processo é, de todos, muito fraco proponho a sua substituição! (Q42)
38. Considero que todo o processo está viciado pelo que deveria ser substituído. (Q43)
39. Maior transparência e rigor na sua aplicação. (Q44)
40. Tudo pois para mim o processo está todo errado. Acho, no entanto, que a avaliação pode e deve existir mas desempenhada por pessoas com formação e perfil para o cargo e de desempenho voluntário, com maior redução na atividade letiva. (Q45)
41. Diminuir a burocracia e retirar as quotas para atribuição do Excelente e Muito bom. (Q46)
42. Tudo. (Q47)
43. Simplificar, criando descritores objetivos e em menor quantidade. (Q48)
44. Formação real e específica para os relatores. Redução horária em conformidade com um acompanhamento sério e eficaz. Redução dos itens a avaliar ou formação de equipas de avaliação, de modo a que o modelo atual não seja injusto e / ou administrativo. Troca das equipas entre escolas, de forma a evitar relações pessoais constrangedoras. (Q49)
45. Tudo deveria começar de novo porque o que mal começa, mal acaba. (Q50)
46. Um modelo completamente novo. (Q51)
47. Tudo. Avaliação objetiva, sem todos estes “compromissos” estéreis ... que incidisse sobre a qualidade efetiva do professor, na sua relação com os alunos, com a comunidade valorizando o ensino e participando na formação de cidadãos.(Q52)
48. Antes de mais, teria de ser totalmente revista; não poderia haver cotas para as classificações, uma vez que, essas mesmas cotas, influenciam a nota final. (Q53)

49. Ser bem mais simplificado e direcionado apenas para anos em que houvesse direito a progressão / mudança de escalão. (Q54)
50. Acho que este modelo não é exequível com justiça. (Q55)
51. A permuta de equipas entre escolas de forma a evitar relações pessoais constrangedoras. (Q56)
52. O modelo da avaliação terá de ser repensado e elaborado pelos professores que estão no terreno. Avaliar todo o processo e não duas aulas!! (Q58)
53. Diminuir a burocracia, tornando o processo mais justo e simplificado. (Q59)
54. Diminuição das burocracias. Substituir as aulas assistidas por um acompanhamento mais regular por parte do coordenador de grupo disciplinar / departamento. (Q61)
55. Tudo, desde o preenchimento de papéis até ao processo em si. Devia ser um processo simplificado, isto é uma loucura. (Q62)
56. Tudo. Começar por acabar com as quotas e deixar que é, realmente bom, avançar na carreira. Acabar com a burocracia. (Q63)
57. Desburocratizar o processo, dar formação aos avaliadores, transmitir melhor a todos os envolvidos os objetivos e benefícios deste sistema de avaliação. (Q64)
58. As fichas de avaliação de aulas podiam ser emanadas do Ministério de Educação. (Q65)
59. Acabar com aulas observadas. Quanto às outras formas de avaliação concordo, na globalidade. Penso que uma comissão, isenta, conhecedora das práticas pedagógicas da escola e dos seus profissionais, seria o elemento chave para uma boa avaliação. (Q66)
60. Na minha opinião a ADD deve incidir sobre o desempenho do docente ao longo do ano letivo e deve ter em conta o parecer do Diretor, da Coordenadora do departamento ouvindo também a Coordenadora da disciplina e aulas observadas nos professores contratados e outros que sejam indicados pelo Diretor. As aulas observadas devem ser efetuadas por professores exteriores à escola, preparados e formados para tal. (Q67)

61. O modelo tem de ser iniciado de novo, partindo para um novo modelo mas com a concordância de todas as partes envolvidas. (Q68)
62. As aulas não deveriam ser observadas todos os anos – pelas implicações que isso acarreta em termos de horários. Os avaliadores deveriam ter formação adequada e um serviço de apoio do Ministério da Educação que respondesse às questões que são apresentadas pelas Comissões de Coordenação da ADD em cada escola. (Q69)
63. Deveria ser estudado um modelo simples, objetivo e eficiente de avaliação que fosse aceite por todos. Acredito que todos queiram ver o seu trabalho avaliado. O mérito, o profissionalismo e o empenho devem ser reconhecidos, pois existem muitas pessoas preguiçosas e incompetentes nesta classe, da qual eu faço parte. (Q71)
64. Substituir o modelo. Fazer avaliação externa. (Q72)
65. Avaliadores. Cada professor deveria ser avaliado pelo coordenador e pelo Diretor. (Q74)
66. Tudo: regras mais claras e simplificadas; implementação mais simples; menos descritores e mais evidentes. (Q76)
67. Regras mais claras e critérios quantificáveis. A avaliação não deveria ser feita por elementos da mesma escola, pois já têm vícios e preconceitos sobre os colegas, o que retira a objetividade ao processo, deveria ser realizado por uma comissão externa. (Q77)
68. Qualquer modelo a implementar deveria ser alvo de experimentação prévia. (Q78)
69. Nada pode ser melhorado. Sempre que existam quotas o processo já não é justo. (Q79)
70. Inexistência de quotas. Observação do projeto curricular de turma trabalhado / realizado pelos alunos. (Q80)
71. A ter que haver ADD deveria ser por pessoal com formação específica e externa à escola. (Q82)
72. Já mencionado. (Q83)

73. Uma avaliação coerente, menos burocrática e atempada. Deve partir das bases e ser discutida por forma a tornar o processo claro. (Q84)
74. Deveria ser abolida nos moldes em que está. (Q85)
75. Como é evidente atuar sobre os aspetos negativos, simplificando efetivamente o processo e mostrando-o legalmente, de forma a torná-lo proporcionado no que concerne ao tempo a ele dedicado e ao esforço exigido por parte dos intervenientes no processo. (Q86)
76. Deveria ser um processo de avaliação uniforme, em que as metodologias a adotar fossem as mesmas em todas as escolas, bem como os instrumentos para avaliação. Eu sei que deve existir autonomia, mas também cria desigualdade. (Q87)
77. Considero que a ADD deve existir, mas não nos moldes atuais. Em primeiro lugar os avaliadores deveriam ter formação específica para exercer a função. A avaliação não deveria ser feita entre pares da mesma Escola, pois sendo a avaliação subjetiva, quando se trata de avaliar colegas que em simultâneo são amigos, essa avaliação acaba por se tornar mais subjetiva. (Q88)
78. Tudo. Criar um novo modelo de raiz. (Q90)
79. Retirar a responsabilidade aos docentes e ser uma entidade externa a avaliar. (Q91)
80. Formação adequada. Relatores com formação em supervisão pedagógica. Criação de tempos próprios para o diálogo entre os envolvidos, marcados nos horários de trabalho. (Q92)
81. Os avaliadores não pertencerem à mesma escola. Os avaliadores terem uma formação académica na área. Os professores avaliados deveriam ser sempre do mesmo grupo dos avaliadores. (Q93)
82. Diminuir / melhorar os aspetos negativos já referidos. (Q94)
83. Ver ponto 2. Final do texto. Aliás, nem deveria existir como está. Deveria haver ADD com um modelo diferente, sem competição desonesta e pouco produtiva. (Q95)
84. Sobretudo que fosse menos burocratizada, mais no sentido de ajuda, de formação e apoio aos colegas mais novos. (Q96)

85. Os avaliadores deviam ser externos ou objeto de um concurso ou processo de qualificação ou acreditação. Num processo de avaliação não há nada pior do que admitir-se que os avaliadores não são mais qualificados do que os colegas a avaliar. (Q97)
86. Os padrões de desempenho porque são muito pretensiosos. O professor tem de se envolver no processo de ensino / aprendizagem dos alunos, tem de trabalhar com alunos e professores para tentar obter bons resultados e bom ambiente de trabalho, que é muito importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Eliminar o que é supérfluo. Não colocar os professores a avaliarem-se uns aos outros, os avaliadores têm de ser experientes! (Q98)
87. A avaliação deveria ser uma observação próxima e séria por parte de uma comissão, ao longo de todo o ano ou anos e não em duas aulas. (Q103)
88. O processo está “doente” , porque o objetivo, na minha opinião, é impedir as progressões. As regras deveriam ser definidas de forma transparente e os professores avaliadores também deveriam receber formação adequada. (Q104)
89. Simplificação do processo. Avaliadores com formação específica e externos.
90. Duas palavras me ocorrem: objetividade e equidade. (Q107)
91. Todo o processo precisa de ser melhorado e pensado. (Q108)
92. Simplificado. (Q109)
93. Alterar e adequar o modelo de ADD aos grupos de docência. (Q112)
94. Tudo. Repensar todo este monstro burocrático a que os docentes estão sujeitos, era urgente. (Q113)
95. Diminuir o número de avaliadores. Concentrar a avaliação no seu caráter pedagógico e formativo (menos preocupação com a parte científica uma vez que esta deve ser trabalhada pelos coordenadores de departamento) o que resolveria o problema dos grupos de recrutamento. Envolver as direções no processo, tornando-o claro e exequível. Formação prática e dirigida quer a avaliador quer a avaliados. (Q115)

96. Esta ADD não tem “melhoras” possíveis... porque é permeável à influência da amizade, da proximidade, do amiguismo, do interesse, da pressão e/ou da cunha. Se não há condições de imparcialidade e isenção, como pode falar-se em avaliação? (Q118)
97. Simplificação do processo em termos burocráticos. Nomeação dos avaliadores não deveria ser efetuada em função da maior experiência no ensino nem no fator idade. A competência nem sempre tem uma relação direta com estes dois fatores referidos. (Q120)
98. No modelo atual não há remendos possíveis: é necessário reconstruir. (Q121)
99. O cargo de avaliador não deveria ser imposto e deveria ser compensado. Deveria diminuir a quantidade de fichas e itens a preencher. (Q126)
100. Os avaliadores serem os primeiros a serem avaliados e serem reconhecidos como competentes para a função. Num processo de avaliação, o avaliador só é aceite como uma referência, quando lhe é reconhecido mérito ou competência para “julgar o desempenho dos outros” . Depois as quotas não podem ser as mesmas! (Q127)
101. Acabar com ela, porque da experiência que tenho da sua aplicação, ainda não vi nada de positivo. (Q128)
102. Contrariar todos os aspetos negativos indicados no ponto 4. (Q132)
103. Deveriam desaparecer as quotas. A decisão de atribuir uma determinada avaliação, depois de ter sido reformulada em função das quotas, deve ser da competência da comissão de avaliação e não do relator. (Q134)
104. Duvido que este processo de ADD possa ser melhorado. (Q136)
105. Atribuir a avaliação a entidades externas. (Q137)
106. Elaborar uma nova... (Q138)
107. Os professores avaliadores deveriam ser da mesma área curricular que os professores avaliados. Redução de documentação a preencher. Ciclo de avaliação mais curto (2 anos). (Q139)

108. Pelo menos: diminuir a excessiva carga burocrática. (Q140)
109. A avaliação não ser realizada pelos seus pares, mas por faculdades especializadas em Ciências da Educação ou docentes especializados na ADD. (Q141)
110. A carga burocrática. Não deveria ser avaliação entre pares. (Q142)
111. Em primeiro lugar o processo de implementação da avaliação deveria ter sido mais partilhado. A tónica fundamental neste tipo de avaliação devia ser a avaliação formativa. A terminologia para a formação de grelhas nem sempre é clara, objectiva e exequível. (...) Tudo isto são evidências! (Q143)
112. A avaliação deve ser feita mas não pelos colegas. Sugestão: Avaliação externa. A avaliação não pode ser em massa, é inconcebível. Sugestão: por fases. (Q145)
113. Simplificar o processo. (Q146)
114. O modelo deveria ser mais simples de aplicar e ter uma componente mais formativa em que se valorizasse mais o desenvolvimento profissional. (Q148)
115. Ser um processo de 4 anos e não de 2. Ser pensado e refletido por professores. Implementar a sua experimentação tendo em conta os prós e os contras (para melhorar o processo). Ter em conta as realidades de cada escola. Ser um processo mais “autónomo” tendo em conta as escolas (agrupamentos). Atender às quotas de forma a dar oportunidade a todos. (Q149)
116. Repensado todo o modelo, dando especial enfoque à formação contínua que o docente investe. Se a formação contínua for de qualidade melhora significativamente a qualidade do processo educativo. (Q150)
117. Quase tudo. Deveria encontrar-se um modelo menos burocrático, mais justo e exequível. (Q151)
118. Aspetos formativos da avaliação e ser orientada por elementos externos. (Q152)
119. Ser avaliado por equipas independentes. Avaliar os conhecimentos adquiridos. Observar trabalhos desenvolvidos. (Q153)
120. A avaliação pode e deve ser feita pelo desempenho dos professores no desenvolvimento de tarefas e atividades com a sua turma ao longo do ano letivo. A

assiduidade é, também, fator que deve entrar em linha de conta, desde que haja o bom senso de distinguir as faltas por doença devidamente comprovadas. Há também a referir o trabalho que o professor desenvolve com a(s) sua(s) turma, a saber: as atividades letivas, as atividades não letivas e as atividades extracurriculares que desenvolve. (Q154)

121. Simplificação de processos, com formas mais mensuráveis e concretas. As formas de avaliação aplicadas e os seus domínios são facilmente adulterados porque dependem da interpretação individual dos atores. (Q156)

122. Formação específica para quem vai avaliar. Simplificação das grelhas de observação. (Q157)

123. Não obrigar as pessoas com cargos ou mais antigas a terem de avaliar colegas. (Q158)

124. Não sei. Preciso de tempo para pensar. É sempre mais fácil escrever papéis com descrições entusiásticas e pomposas sobre o que se faz do que trabalhar regularmente, consistentemente e teimosamente com todos os alunos, mantendo o entusiasmo e o fascínio pelo conhecimento e pela sua partilha. Mesmo agora, foi muito mais fácil escrever isto do que fazer o que estou a escrever. (Q159)

125. Desburocratizar. Estabelecer etapas avaliativas graduadas, em função da carreira / avaliações prévias. (Q160)

126. A comissão de avaliação / avaliadores deveria vir de fora. Os agrupamentos de forma alguma deveriam intervir na sua avaliação. (Q161)

127. Formação dos relatores. (Q163)

128. Menor burocratização. Fim das quotas. (Q164)

129. A formação dos avaliadores. A desburocratização do sistema. A legislação que está dispersa por muitos documentos. (Q165)

130. Privilegiar fundamentalmente o trabalho de grupo, de equipa em vez de incentivar o individualismo, o trabalho “às escondidas”. Que os níveis mais elevados da avaliação sejam requeridos / solicitados pelos docentes e devidamente

comprovados perante comissões isentas e nunca comissões implicadas no processo. Maior formação ao nível dos avaliadores. (Q166)

131. As menções de Muito Bom e de Excelente deveriam ser solicitadas pelos docentes que abririam as salas de aula durante todo o ano a docentes avaliadores especializados. Estes docentes avaliadores não deveriam fazer parte do corpo docente da escola, levando consequentemente a uma posição neutra perante os avaliados. (Q167)

132. Quase tudo. Os padrões de desempenho deveriam ser alterados (e para tal ouvidos os professores). A observação de aulas deveria retirar-se porque só serve para aumentar a tensão. (Q168)

133. Ser completamente reestruturado. (Q169)

134. A avaliação deveria ser feita noutros moldes. (Q171)

135. Todas as escolas deveriam avaliar o mesmo e do mesmo modo. Os parâmetros têm que ser objetivos (não podendo existir dúvidas). Os avaliadores terem formação específica para avaliar professores. Os avaliadores deverão ter sempre conhecimento da disciplina do avaliando e mais formação. (Q172)

136. Processo muito mais simplificado. Preparação / formação dos relatores. Dar ainda maior peso ao fator supervisão pedagógica como fator de crescimento (profissional e pessoal). Não mudar sistematicamente de processo de avaliação fazendo da escola um laboratório contínuo que lhe retire estabilidade. (Q173)

137. A ADD não deveria ter sido implementada sem previamente ter passado por um processo de experimentação, por discussões, debates, congressos onde deveriam ser ouvidos os intervenientes. Existir um quadro de referência para avaliação de professores mais objetivo e concretizável, menos abstrato e mais específico. Mudar as diferentes perspetivas dos participantes no processo de ADD. A observação de aulas não deveria ser programada. (Q174)

Questão 6

1. A avaliação deveria ser construtiva e não penalizadora. O facto de existirem quotas condiciona o desempenho dos professores e a sua progressão na carreira. A ADD deveria ser feita por pessoal externo, com competência na matéria e os aspetos a avaliar deveriam ser uniformes, mas levando em linha de conta a especificidade de cada escola. (Q2)
2. Todos os professores têm um certificado de habilitações estando aptos para exercer a sua profissão. A avaliação de desempenho não traz melhorias no desempenho dos alunos. Dois comentários que exigem reflexão... (Q11)
3. Quem está por detrás da avaliação deveria conhecer melhor o funcionamento das escolas, o trabalho dos professores, a quantidade de documentos que somos “obrigados” a fazer no nosso dia a dia, para perceberem que este modelo de avaliação excessivamente burocrático não avalia os bons professores, mas os que fazem tudo para “dar nas vistas”, ainda que pouco competentes. Os “bons professores”, preocupados com as aprendizagens dos seus alunos, prontos a adequar matérias e trabalho às dificuldades dos alunos, ficam para trás, porque ninguém vê o seu trabalho. (Q15)
4. Era bom, que estes inquéritos, depois de devidamente analisados, fossem objeto de divulgação junto dos professores, seus representantes, Ministério da Educação e principalmente bem anunciados nos diferentes órgãos de comunicação. Só assim, se sabe efetivamente o que pensam sobre este aspeto a classe docente, que tão humilhados têm sido por este poder político. (Q17)
5. Como avaliador gostaria de ver esclarecido como? Por quem? E que apoio jurídico terei caso haja reclamações no final de todo o processo. Ainda terei, às minhas custas, constituir advogado para resolver os casos que aconteçam? Ainda vou no início e já estou farto de reuniões, preenchimento de documentos, etc. Já prevejo muitas dificuldades na transposição dos dados da avaliação que se realizam ao longo do ano, para as fichas / aplicação constante do Despacho nº14420/2010 de 15 de setembro. Por mais justo e objetivo que seja, sempre haverá ressentimentos por parte de alguém, pois a subjetividade da avaliação é uma constante. (Q23)
6. A avaliação atual deveria ser abolida e criada uma avaliação séria com efeitos na progressão pedagógica e científica dos professores. (Q24)

7. Apesar de concordar em teoria com a necessidade de haver avaliação do desempenho docente, tenho dúvidas quanto à sua operacionalização. Parece-me muito difícil avaliar o professor, sem um acompanhamento quase diário da sua atividade. Temo que, tal como está, a avaliação propicia injustiças e permita que haja lugar à vitória da farsa sobre a realidade. (Q26)
8. Quando é criado um sistema de avaliação que assenta na carga administrativa e ainda sujeita a limitações ao acesso à progressão na carreira, promove a competição desenfreada e falta de partilha, além de colocar como avaliador um professor diretamente interessado na sua própria progressão. Além disso o trabalho efetivamente pedagógico fica arredado do processo, limitando-se à exibição de documentos e comunicação que vão entupir espaços desnecessariamente, quando em papel. O esforço aqui dispendido não é compensado pelo resultado, podendo colocar em causa qualidade pedagógica que se exige a cada um dos avaliadores e dos avaliados. (Q27)
9. A meu ver, os professores de uma Escola deveriam ser avaliados por elementos externos à Escola. (Q28)
10. O resultado deste estudo devia chegar à Ministra da Educação. (Q29)
11. O edifício da ADD precisa de ser reconstruído de raiz. (Q30)
12. Os professores estão a “gastar” muito do seu tempo e energia com a ADD (essencialmente com os seus excessivos aspetos burocráticos) em troca da disponibilidade que o trabalho com os seus alunos exige. (Q31)
13. A ADD, nestes moldes, reflete a mentalidade vigente de premiar os que “alinham” com a hipocrisia e os protegidos do sistema. (Q32)
14. Penso que a avaliação deveria ser feita sempre pela mesma equipa a todos os professores, pois há critérios diferentes de avaliação de professor para professor. Essa equipa deveria ser externa à escola. (Q37)
15. Não há modelos perfeitos de avaliação, mas este ultrapassa, em muito, os limites do bom senso; além de esconder (tentar esconder) o objetivo principal que é pagar o mínimo possível aos docentes. A lógica do trabalho pedagógico é de cooperação, de interdisciplinaridade, de apoio mútuo, coisas que este modelo põe em causa; pelo

contrário, favorece o individualismo, a rivalidade, o “compadrio”. A escola manteve-se bastante tempo com clima democrático; era uma espécie de “ilha” numa sociedade a degradar-se até que também foi apanhada por esta lógica de competitividade sem rumo cujos resultados são a depauperação a que chegámos. Aliás, foi desde que as teorias dos objetivos e dos projetos e respetivas avaliações “minuciosas” atingiram o seu apogeu que os resultados sociais globais começaram a ser cada vez piores: desemprego, precarização, deficit das contas públicas, dívida pública, ausência total de valores, desrespeito total pelas pessoas e pelos seus direitos e o que mais se verá! (Q38)

16. É incompreensível que professores mais qualificados quer académica quer profissionalmente sejam avaliados por pares com posição menos elevada na carreira, nomeadamente no caso de alguns casos de coordenadores e subcoordenadores – relatores. A observação de aulas feita por professores que não sejam do mesmo grupo disciplinar dos avaliados / observados desvirtua a avaliação neste âmbito. (Q39)
17. Vivemos numa falsa democracia. Tudo é feito ao sabor da economia e às custas dos cidadãos. (Q40)
18. A ADD deveria motivar os profissionais para um desenvolvimento profissional de mérito, onde os diferentes intervenientes canalizariam nesse sentido os seus esforços de forma a potenciar verdadeiramente a dimensão formativa. E neste intercâmbio de valores, de conhecimento e de experiências, brotaria o crescimento abrangente de um todo, onde avaliador / avaliado, seriam verdadeiramente enriquecidos. (Q44)
19. Não se tratando de um estágio e sabendo que há necessidade de uma avaliação, os avaliadores deveriam de facto, ter uma especialização. É muito angustiante avaliar pares que poderão legitimamente, não reconhecer competências de avaliação no seu próprio avaliador. Este modelo, com as suas duas aulas assistidas proporciona um espetáculo parecido com a peça de teatro de má qualidade. Só quem está completamente alheio ao sistema de ensino poderá achar este modelo exequível, justo e eficaz. Na minha opinião, este modelo em nada melhora a qualidade do ensino. (Q49)
20. Faço votos para que este trabalho contribua para a correta avaliação dos professores e escola. (Q50)

21. Este processo de ADD, tem como resultado gerar instabilidade e mau ambiente nas escolas, desqualificando a importância da avaliação, através de processos labirínticos e cujo resultado nos parece duvidoso. (Q52)
22. É bom que se realizem questionários destes para se levar avante reflexões mais profundas e assim se tentar encontrar um modelo mais adequado e mais justo que se adeque ao real desempenho de um profissional da Educação na sua vertente pedagógico-didática. (Q58)
23. Nada a dizer. Só me resta desejar-lhe um bom trabalho e que, na medida do possível, consiga trazer algo de novo e válido a esta “Palhaçada” que é a ADD. (Q63)
24. Esta avaliação presume que todos os professores são “maus”, até que provem serem “bons”. (Q65)
25. Uma questão que se levanta é a de haver professores com mestrados e até doutoramentos que são avaliados por licenciados. Esta situação cria constrangimentos ... Há docentes que, para atingirem maior / melhor classificação final, enveredam por fazer aulas algo artificiais ... que não correspondem ao dia a dia ... e atividades que, sendo úteis para os alunos, pretendem mais o protagonismo. Nas escolas, os professores que integram a CCAD (e o Diretor) ficam muito sobrecarregados com tarefas burocráticas. (Q69)
26. Considero que a avaliação deveria ser formativa de forma a permitir aos docentes a melhoria das suas prestações em contexto sala de aula (não descurando, como é lógico, todo um trabalho prévio), com uma formação adequada, com trabalho coletivo, dentro dos diferentes grupos disciplinares, mas sem a tamanha burocracia, que dificulta, em muito, a vida àqueles que se empenham. (Q71)
27. O espaço de tempo entre os ciclos de avaliação é muito curto. Os professores não fazem outra coisa que não seja pensar nas evidências e na formação para entregar na avaliação. O professor deve ser avaliado na mudança de escalão e sempre de uma forma simples de maneira a reduzir toda a burocracia. (Q79)
28. Penso que o questionário está bem elaborado. (Q80)

29. Esta avaliação é o resultado de uma cegueira crónica que nos últimos anos exerce descontroladamente e estapafurdidamente o poder público em Portugal, destruindo, vandalizando, e hipotecando o futuro dos nossos jovens e da escola pública em Portugal. (Q81)
30. Como avaliadora sinto algum mal-estar por avaliar colegas que são meus amigos. Fazendo uma reflexão sobre o meu papel de avaliadora, considero que as minhas competências não são adequadas a esse papel, pois não tive qualquer tipo de formação na área. A experiência permite-nos ter uma visão do desempenho de outros colegas, no entanto, acaba por ser redutora quando se trata de preencher grelhas, fazer relatórios de “duas” aulas observadas e “controlar os colegas” no desempenho da sua atividade. Como avaliadora requeri aulas assistidas por serem de carácter obrigatório para me candidatar ao 5º escalão. Há vinte anos que exerço a profissão docente e tive a primeira aula assistida no presente ano letivo. Não foi essa aula assistida que me tornou uma professora diferente. (Q88)
31. Com a implementação de cotas na progressão de carreira não vai ser possível implementar o trabalho cooperativo e mais, vai contribuir para um aumento da atividade a nível individual que visam atingir os objetivos da escola / pessoais. (Q89)
32. Qualquer modelo de avaliação nunca deveria ser imposto e deveria ter um tempo experimental antes de ser implementado. (Q93)
33. A avaliação não deveria impedir que se progredisse na carreira. Da maneira que estão a tentar implementar parece que se torna penalizadora. Acredito que a maior parte dos professores são profissionais responsáveis e com elevado desempenho. Com todo este aparato à volta da ADD acabam por descredibilizar a função docente perante a opinião pública. (Q95)
34. Dado ser uma nova realidade, a resistência foi de início muito forte por parte da classe docente, devido à apreensão que provocou. Contudo e com o decorrer do tempo e face a alguma simplificação e dado o seu carácter obrigatório a mesma foi aceite, embora considere que deveria ser sempre levada a cabo por elementos externos no sentido formativo. (Q96)

35. As menções de insuficiente, muito bom e excelente deviam ser atribuídas por avaliação externa. A avaliação feita pelos pares não é a meu ver isenta. (Q97)
36. Os professores que não trabalham bem estão identificados em todas as escolas, antes deste modelo de avaliação e não será este modelo que irá melhorar o desempenho desses professores, quer pelas tensões e conflitos entre os professores quer pela proximidade na carreira. A carreira docente não tem “chefes” ou “diretores de serviço” portanto devia ser uma comissão a avaliar os professores da escola. O relator serviria para prestar informações sobre o desempenho, mas não pode ter tanta responsabilidade na tomada de decisão em relação ao avaliado. Não deve atribuir nota ao avaliado. (Q98)
37. Este modelo é demasiado burocratizado, tem de ser simplificado. Voto num modelo que avalie toda a escola e por conseguinte os professores daquele contexto. (Q105)
38. Apesar de estarmos já a implementar um segundo ciclo de avaliação de desempenho docente, não se avalia a avaliação para se tomarem medidas conscientes. (Q108)
39. A perceção que os docentes têm neste momento sobre a avaliação do desempenho é que é algo que acarreta um enorme esforço, o preenchimento de muitos papéis, o que lhes rouba tempo para outras tarefas com os alunos. Gerou dentro da comunidade educativa muitos problemas de relacionamento prejudicando o trabalho colaborativo e a partilha de materiais, conhecimentos e práticas. É nefasta para a tranquilidade dos professores. (Q115)
40. Um sistema de avaliação de professores tem de ser muito simples, muito fácil de aplicar e indiscutivelmente justo, contemplando: Aspetos de assiduidade com justificação (in)discutível.. O trabalho com os alunos (aulas) e os resultados em exames bem feitos... Trabalhos realizados pelos professores diretamente relacionados com a sua ação letiva. (Q118)
41. Esta avaliação por pares está a criar mau ambiente entre colegas. Perde-se tempo em reuniões, entrevistas, preenchimento de grelhas (com imensos itens) em vez de nos dedicarmos a dar aulas que é a nossa função. E todo este trabalho em horas extra, pois no meu horário não tenho horas para assistir às aulas dos colegas, nem para reunir com eles. (Q134)

42. A ADD, na sua concepção, não parece ter uma visão correta do que pode constituir a motivação para a melhoria profissional dos docentes. Por exemplo, a existência de exames nacionais bem elaborados seria uma medida muito mais suscetível de conseguir a melhoria do trabalho dos alunos e dos professores do que todo o processo de ADD. (Q136)
43. Nada a referir. (Q139)
44. Sem comentários. (Q141)
45. O tema da avaliação é sempre delicado, no entanto, se for bem organizada, pode tornar-se uma mais valia para o sistema educativo. Qualquer processo em educação deve ser feito com os professores e para os professores. Ultimamente tem-se apostado mais na formação de professores, porém a componente das ditas ciências da educação está supervalorizada. Ser, saber e saber-fazer uma triologia importante no percurso de qualquer docente. (Q143)
46. No ponto 6 escrevi discordo, mas nos pontos 14 e 15 escrevi concordo. A razão desta discrepância é pela seguinte razão: Concorde que haja avaliação de desempenho docente, contribui para a melhoria das qualidades docentes, mas não concordo com os moldes como está feita esta avaliação. (Q144)
47. A avaliação é importante e para todos, mas não nos moldes atuais. O objetivo da avaliação é melhorar o desempenho dos professores e apoiá-los, com os moldes atuais tal não é possível. (Q145)
48. A avaliação de desempenho docente deveria ser um processo onde os mais interessados ou informados diretamente (professores) têm um papel importante: dar opinião, organizar o processo (embora com orientações gerais mas não rígidos como se apresenta), ser mais um processo autónomo, sem diferenciar professores mas valorizar quem merece (e são muitos ... não chegam as quotas!). Deveria promover a qualidade, orientar positivamente e principalmente continuar a deixar trabalhar quem gosta da sua profissão. Todos temos que ser avaliados mas com dignidade, com respeito e sem medo de errar pois sabemos que com os erros aprendemos e não nos afundamos. “Errar é humano” , temos que estar prontos para aprender sempre!
“Talvez ... uma forma de melhorar a ADD é atender a todos estes estudos que se fazem, elaborados por professores.” (Q149)

49. As minhas respostas foram baseadas no meu significado sobre o atual modelo de avaliação e não sobre a avaliação em si. Este questionário poderia ter uma parte que abrangesse questões para se perceber o que pensam os docentes sobre a avaliação e não só sobre este modelo. (Q150)
50. Como Coordenadora de Departamento, há anos que dedico muitas e muitas horas a analisar os normativos legais que constantemente vão sendo publicados e logo substituídos por outros. Sinto que cada vez menos o meu trabalho é respeitado, porque os documentos internos elaborados são frequentemente reformulados e até postos de lado. Corre-se o risco de relegar para segundo plano o verdadeiro trabalho do professor, o trabalho que se dedica aos alunos no processo de ensino / aprendizagem. (Q151)
51. Avaliar é difícil e complexo. Agora colocar professores / colegas a avaliar colegas é perverso. Para mim a avaliação externa seria o paradigma mais indicado na avaliação dos professores. Se a escola tem avaliação externa e essa é fruto do trabalho de todos quantos nela trabalham, então os seus resultados seriam atribuídos, pelos avaliadores ou esse conjunto que promovem a sua escola. (Q154)
52. A avaliação atual serve fundamentalmente para cumprir um papel economicista para redução de despesas, não cumprindo o papel formativo pretendido. Ocupa demasiado tempo de uma função que deveria ser essencialmente de ensino. Sendo a classe docente corporativa mas competitiva entre pares, investe-se demasiado tempo em ações de retorno pouco relevante para os alunos. (Q156)
53. Sou a favor da avaliação, mas que ela seja feita com rigor, com seriedade. Brincar às avaliações, não! Como poderei avaliar com imparcialidade colegas que trabalham comigo há anos? Como poderei avaliar com rigor, se nunca tive formação para tal? (Q161)
54. Ao fim destes anos de “guerra” , na qual a avaliação foi “arma para todos os fins” o que é que sobrou de positivo? Melhorou a escola? Melhoraram as aprendizagens? Melhoraram os resultados reais? Foi tudo tempo perdido. Diminuiu a motivação, aumentou o stress, multiplicou-se a burocracia, incentivou-se o abandono da profissão, somaram-se desconfianças. E a Escola ficou realmente mais pobre. (Q166)

55. A forma de avaliação deverá ser contínua (uma aula ou duas, previamente acordadas, não chega). A avaliação de desempenho deve avaliar todos os professores. A avaliação de desempenho poderá não ser suficiente para apoiar os professores na sua melhoria desse mesmo desempenho. (Q172)
56. A avaliação de professores deveria ser mais simples e centrar-se apenas no essencial e naquilo que é verdadeiramente fundamental. Deveria ser uma avaliação mais profunda e estruturante respeitando critérios objetivos e claros. Deveriam criar-se mecanismos de formação para todos os professores que necessitassem. As grelhas de observação e os indicadores teriam que ser repensados e alterados no sentido de se tornarem mais exequíveis, rigorosos e fiáveis. Deveriam ser revistas as questões relativas à organização das escolas. (Q174)